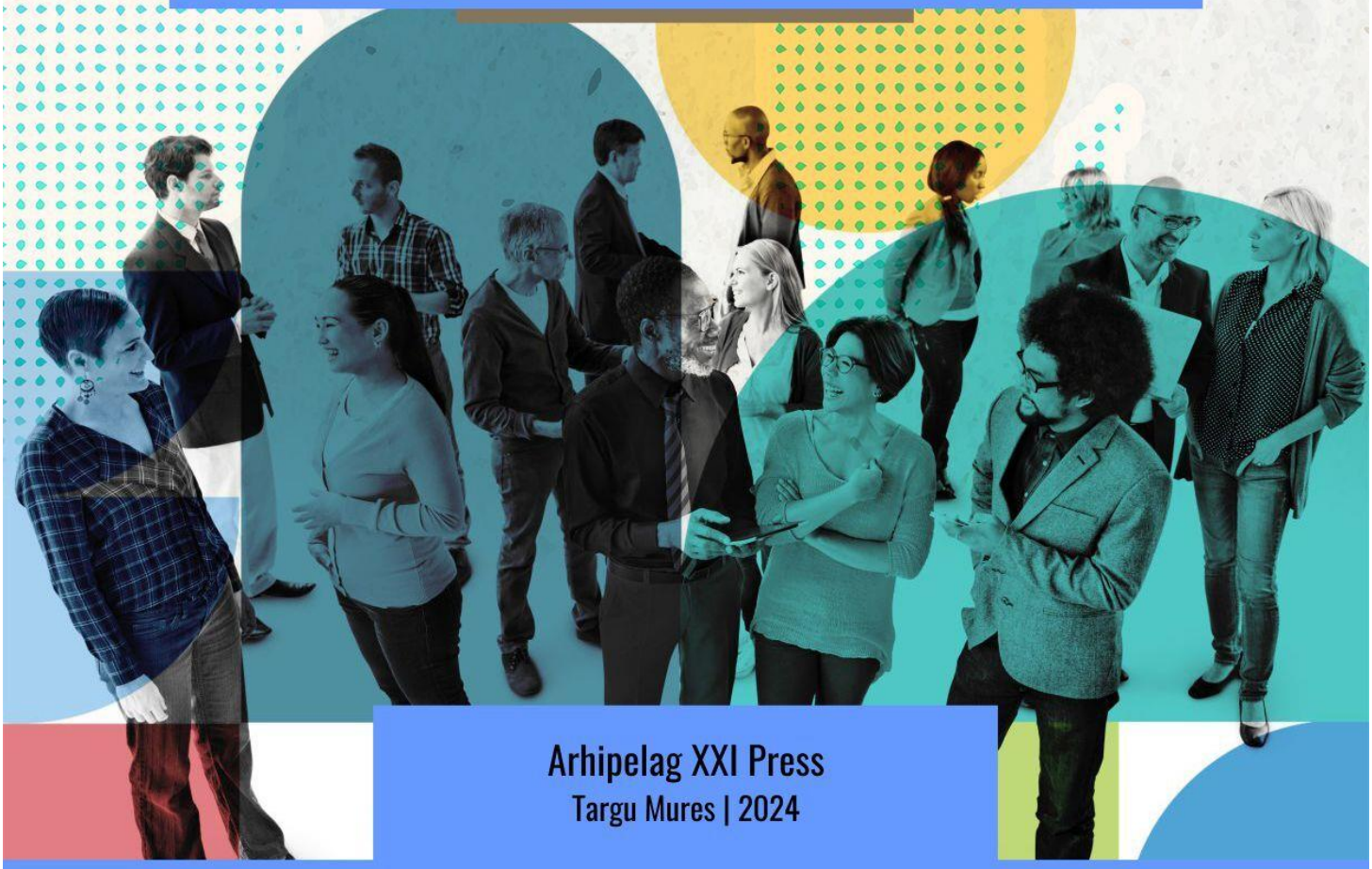
Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
Dumitru-Mircea Buda
(Editors)

The Power of Dialogue in a Globalized World

COMMUNICATION, JOURNALISM, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY



Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2024

Date: 18 May 2024

Location: ,,DIMITRIE CANTEMIR" University, Tîrgu Mureș

THE POWER OF DIALOGUE IN A GLOBALIZED WORLD

Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-93691-3-5

Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies

Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureș, România

Tel./fax: +40-744-511546

Published by: Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2024

Tîrgu Mureș, România Email: tehnoredactare.gidni@gmail.com

CONTENTS

POSSIBILITIES AND LIMITS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION 7

Teodor Pătrăuță 7
Prof., PhD, ,,Vasile Goldiș" West University of Arad 7

SELF-DISCOVERY, THE FORMATION OF SELF-IMAGE 12

Mihaela Stoica 12
Prof., PhD, ,,Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș 12

THE ROLE OF THE MANAGER IN SHAPING ORGANISATIONAL CULTURE 17

Mihaela Stoica 17
Prof., PhD, ,,Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș 17

THE METACOGNITION – AN INTEGRAL ELEMENT IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS 22

Aliona Afanas 22
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Center for Continuous Training and Leadership, Chișinău, Republic of Moldova 22

THE IMPACT OF MOTIVATION ON THE WELL-BEING OF PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES 29

Victoria Maximciuc 29
Assoc. Prof., PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 29

MANAGING EMOTIONS - BENCHMARKS FROM THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL 36

Angelica Hobjilă 36
Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 36

APPROACHING MEDICINE THROUGH AN INTERDISCIPLINARY LENS: INITIATORY STEPS IN THE ROMANIAN CONTEXT 43

Laura Ioana Leon 43
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași 43

PUBLIC COMMUNICATION IN EXTREME CRISES. PROFESSIONAL STANDARDS, TECHNIQUES AND FAILURE 49

Lia Lucia Epure, Adrian Păcurar 49
Assoc. Prof., PhD, ,,Vasile Goldiş" Western University of Arad, Lecturer, PhD, ,,Vasile Goldiş" Western University of Arad 49

THE RELATIONSHIP BETWEEN MALADAPTIVE COGNITIVE PATTERNS AND GLYCATED HEMOGLOBIN IN ADOLESCENTS WITH TYPE 1 DIABETES MELLITUS 56

Angela Potâng, Victoria Condrea 56
Assoc. Prof., PhD, State University of Moldova, Republic of Moldova, PhD Student, State University of Moldova, Republic of Moldova 56

NEW AND OLD BENCHMARKS IN THE STUDY OF COMMUNICATION: TRUTH, REALITY, FAKE NEWS 63

Daniela Moldoveanu 63
Assoc. Prof., PhD, Military Technical Academy "Ferdinand I", Bucharest 63

THREE TYPES OF NEGOTIATION PROCESS VULNERABILITIES 70

Ștefan Dumitru 70
Lecturer, PhD, "Carol I" National Defence University, Bucharest 70

APOSTOLIC AND PAULINE PATERNITY THROUGH SUFFERING AND THE GOSPEL 76

Călin-Daniel Pațulea 76
Lecturer, PhD, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 76

MASTERING PERCEPTION: THE ART AND SCIENCE OF COMMUNICATION FRAMING 84

Brîndușa Maria Popa 84
Lecturer, PhD, "Carol I" National Defence University, Bucharest 84

BETRAYAL TRAUMA AND ITS EFFECTS ON ROMANTIC RELATIONSHIPS – A SHORT NARRATIVE REVIEW 89

Octav-Sorin Candel 89
Lecturer, PhD, ,,Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 89

PRESCHOOL AND LANGUAGE DEVELOPMENT 94

Ingrid Cezarina-Elena Ciochină 94
Lecturer, PhD, „Lucian Blaga" University of Sibiu 94

JOURNALISM IN ELECTIONS 98

Viorel Nistor 98
Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 98

THE DYNAMICS OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION GOVERNANCE IN THE CONTEXT OF THE APPLICATION OF THE NEW LAW ON PRE-UNIVERSITY EDUCATION 106

Valentin-Sorin Popescu 106
Lecturer, PhD, ,,Dimitrie Cantemir" Christian University, Bucharest 106

THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM IN THE POST-COVID-19 PANDEMIC PERIOD. UNCERTAINTIES, CHALLENGES, DIRECTIONS AND METHODOLOGICAL PRACTICES. THE FLIPPED CLASSROOM MODEL. THE CASE OF ROMANIA AND EASTERN EUROPE 114

Maria-Nicoleta Ciocian 114
Assist. Prof., PhD „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 114

COMPOSITE MONADS 119

Violeta Bercaru Oneata 119
PhD 119

THE EXPLOITATION OF ROMANIAN MIGRANTS IN ITALY. THE CAPORALATO PHENOMENON 129

Alexandra-Georgiana Poenaru 129
PhD, „Roman-Vodă" National College 129

SUITE FRANÇAISE, A REALISTIC NOVEL 134

Adela Sava (Codreș) 134
PhD, University of Craiova 134

MEDIA EDUCATION IN ROMANIA: THE PERCEPTION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS ABOUT THIS CONCEPT 140

Dan-Laurențiu Cardaș-Răduța 140
PhD Student, West University of Timișoara 140

NEO-NATIONALISM, PROPAGANDA AND RATIONALITY IN RUSSIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE WAR WITH UKRAINE 148

Dan-Laurențiu Cardaș-Răduța 148
PhD Student, West University of Timișoara 148

MANAGEMENT OF OCCUPATIONAL STRESS AMONG TEACHERS – A KEY COMPONENT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT 156

Maria-Gabriela Ilisie 156
PhD Student, ,,Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 156

THE EFFECTS AND IMPACT OF COMMUNICATION THROUGH MUSIC SESSIONS (MUSIC THERAPY SESSIONS) ON THE PSYCHOLOGICAL ESTATE AND COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER 161

Maria Gurcova, Ludmila Anțibor 161
PhD Student, State University of Moldova, Assoc. Prof., PhD, State University of Moldova 161

PERSON AND FREEDOM, A PERSPECTIVE ON EDUCATION ACCORDING TO ROMANO GUARDINI 167

Gorzo Palaga 167
PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca 167

RELEVANT ISSUES CONCERNING THE WELL-BEING OF ROMA CHILDREN IN THE EDUCATION SYSTEM 175

Rodica Pentea-Pop 175
PhD, University of Oradea 175

EXPLORING STUDENT LABOR MARKETS ACROSS EUROPE: A COMPARATIVE ANALYSIS .. 183

Péter István 183
PhD Student, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 183

DEVELOPMENT OF DIGITAL SKILLS IN PRESCHOOLERS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE 188

Maria - Onița Pavelea, Christian Nicolae Stan, Anca Simion 188
PhD Student, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 188

COMMUNICATION AS STORYTELLING IN THE EDUCATIONAL PROCESS: DIDACTIC PERSPECTIVES 194

Smărăndița-Elena Costin 194
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 194

THEORETICAL INSIGHTS AND PEDAGOGICAL IMPACTS ON ASSESSING YOUNG LEARNERS' ORAL RECEPTIVE SKILLS 200

Liliana Scîntei 200
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 200

WE ARE ALL A MERE STORY, SO LET US BE A BEAUTIFUL ONE. IDENTITY IN DIALOGUE WITH INTERCULTURALITY 206

Anca Mariana Lazea 206

PhD Student, West University of Timișoara 206

POSSIBILITIES AND LIMITS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Teodor Pătrăuță
Prof., PhD, ,,Vasile Goldiș" West University of Arad

Abstract: Much has been written about intercultural communication, but little in relation to the difficulty of its component elements, which are rather evanescent, less visible and more difficult to understand. Like an iceberg, two thirds of whose greatness is hidden, two thirds of which is submerged, so the greater part of a culture remains hidden from those who first come into contact with it. It is very true that the outward aspects of culture such as architecture, arts, rituals, dress and so on are easy to spot and know. However, mentalities, concepts and ideals are still far too vast, almost indefinable. We believe that, if we consider the knowledge of a culture, the more this knowledge deepens, the wider the margin of future discoveries, and intercultural communication puts forward two somewhat contradictory tendencies: stability and change. Intercultural communication we consider it appropriate to define as that exchange or transaction of value accompanied by the understanding of adjacent meanings between two persons or groups of persons belonging to essentially different cultures. Exchanges between them can take place on various levels and planes such as ideational, verbal, non-verbal behavioural, physical, object and organisational.

Keywords: culture, community, interculturality, communication, significance, tendency

Termenul „intercultural" are o conotație interacționistă, dinamică; el presupune actualizarea unor raporturi de schimb, reciprocitate, interdependență, invită la decentrare, ia găsirea unor forme de dialog. Educația interculturală presupune cel puțin două dimensiuni, care se leagă indisolubil una de alta: o dimensiune de cunoaștere (care este de ordinul științei) și o dimensiune a experienței (subiectivă, relațională). Cea dintâi dimensiune considerăm că se referă la achiziționarea de către cei care sunt educați corespunzător a unor unelte conceptuale pentru înțelegerea realității dar și a dispune de informații necesare pentru o bună inserție în viața cotidiană, de a depăși puncte aspectele neesențiale, de a se îndepărta de așa numitele cât stereotipuri și prejudecăți, de a cunoaște și a ști să comunice într-o lume tot mai diversă. Cea de a doua dimensiunea cea experiențială care este dispusă să accepte alteritatea, și să îmbogățească spațiul relațional cu multiple experiențe, și totodată de a încuraja prin acte proprii cooperarea și înțelegerea mutuală.

Mediul cultural, care ființează la un moment dat, este fundamental și simptomatic pentru crearea unei identități. Suntem ceea ce suntem nu numai prin determinații fizico-materiale, ci și prin asumpțiile sau referințele noastre spirituale. Înainte de a fi diferiți din punct de vedere psihosomatic, ne diferențiem și pornind de la valorile pe care le promovăm sau le întrupăm. Suntem limitați sau determinați de trăsăturile corpului nostru, dar suntem încapsulați și împachetați într-un perimetru spiritual pe care cu greu îl putem pune între paranteze. Apar situații când, dintr-un motiv sau altul, suntem nevoiți să „părăsim" propriile noastre ancadramente culturale, să experimentăm, pentru mai mult sau mai puțin timp, valori care ne sunt oarecum nefamiliare. Fenomenul este des întâlnit și are cauze și reverberații dintre cele mai felurite. Departe de a fi o ‚despărțire" lineară, liniștită, trecerea de la un stadiu la altul al ființei noastre culturale ridică numeroase probleme. Care sunt posibilitățile de a ne deschide către alte sfere culturale? În ce măsură ne putem reforma identitatea spirituală? Ce forme de conflict intrapsihic sau intercultural se nasc și cum pot fi ele prevenite sau rezolvate? Putem să fim educați pentru o depășire a acestor dificultăți relaționale? Iată câteva întrebări care se nasc, în mod firesc, atunci când se atinge un aspect al comunicării oarecum neglijat - comunicarea interculturală.

Problema comunicării interculturale în învățământ conduce în mod firesc la soluționarea unor probleme, de exemplu: cum percepe profesorul diferența culturală, cum își adaptează stilul comunicativ la profilul cultural al elevului, care sunt pericolele folosirii unor stereotipuri de categorisire a alterității în educație, ce posibilități are profesorul de a înțelege și a valorifica potențialurile culturale diferite ale elevilor, care este aportul profesorului, elevilor, părinților la dezamorsarea unor neînțelegeri interculturale etc.

Educația este purtătoare prin ea însăși a unui etos eminamente spiritual. Ea nu numai că facilitează accesul individului la zestrea culturală, dar se convertește în instanță culturală sui-generis. „Educația este producătoare de cultură (și nu numai reproductivă). Acest lucru îi conferă o responsabilitate: îi revine acesteia (alegere eminamente etică) sarcina de a selecta între o perspectivă segregaționistă sau asimilaționistă, care construiește închiderile și imperialismele culturale de mâine, și o perspectivă a partajului și schimbului, care stimulează diversificarea intereselor culturale, curiozitatea, creativitatea, deschiderea și împărtășirea" (Rey, 1996, p. 22.).

Comunicarea interculturală considerăm că are două componente esențiale: comunicare personală și comunicare socială. Comunicarea nepersonală presupune sau creează o competență comunicativă primitorului. Acordul de competență incumbă trei dimensiuni: competența cognitivă (capacitatea de a cunoaște cultura și limba , istoria, instituții, instituții conceptuale despre lumii, credințele, moravuri, norme. Regulile de relaționare , competențele afective (disponibilități de adaptare interculturală pentru a crea o capacitate necesară, emoții și motive de empatizare) și competente operaționale (capacitatea unuia care se comportă într-un anumit fel, de un experiment de conduită interculturală pozitivă, de o combinație de conduite verbale și nonverbale etc). Comunicarea socială presupune comunicarea interpersonală și comunicarea mediatică (interacțiune parasocială).

Comunicarea interculturală pune față în față două tendințe oarecum contradictorii: stabilitate și schimbare. Adaptarea constituie în sine o mișcare contradictorie. Ea presupune o deschidere asupra mediului, dar și o receptare a unor stimuli așa cum sunt ei la un moment dat, printr-o necesară, dar dificilă acomodare. Sunt situații când mediul ne presează, obligându-ne să ne transformăm. Apare acum procesul de asimilare, în sens piagetian, respectiv de modificări interne datorate modificărilor externe. Acomodările și asimilările nu sunt separate unele de altele; ele lucrează împreună, reglând și echilibrând relația individului cu lumea.

Abordarea interculturală în educație constituie, așa cum am prezentat în partea teoretică a lucrării, o nouă manieră de concepere și implementare a curriculum-urilor școlare și o nouă atitudine relațională între profesori, elevi, părinți. Perspectiva interculturală deschide noi piste de manifestare a diversității și diferențelor. Poziționarea interculturală nu se reduce la o prezentare cumulativă a unor cunoștințe despre valorile altora, ci înseamnă cultivarea unor atitudini de respect și de deschidere față de diversitate.

Această atitudine se naște printr-o permanentă comunicare cu alții și printr-o decentrare atentă și optimă față de propriile norme culturale. Nu trebuie idealizată această întâlnire, comunicare. Sunt multe situații în care aceste contacte pot genera tensiuni, situații problematice.

Comunicarea interculturală oscilează între o problematică a conținuturilor obiective ale cunoașterii și o problematică ce vizează relațiile intersubiective. La nivel cognitiv, ne a aporturilor cunoștințelor revelate prin disciplinele clasice, ale antropologiei culturale și sociale și ale psihologiei sociale, se are în vedere deconstrucția stereotipurilor și prejudecăților. La nivel comportamental, profesorul este confruntat cu situații conflictuale care presupun negocierea valorilor, a codurilor de comportament.

Perspectiva interculturală constituie o aventură intelectuală, cu părțile sale destabilizatoare sau pline de neliniște pentru profesori și elevi, întrucât se abate de la normă,

dar deschide căile pentru afirmarea libertăților, individualităților, identităților multiple și deschise. „Această perspectivă contribuie, pe de o parte, la renovarea practicilor în interiorul școlii și, pe de altă parte, la dinamica socială a cartierului, dezvoltând schimbul de cunoștințe între parteneri, creând dintr-o dată o cerere și o ofertă în formare. De asemenea, trebuie spus că obiectivul său este un proiect educativ global, și nu unul specific pentru un public cultural aparte : accasta răspunde unei exigențe etice și politice" (Munoz, 1999, p. 26).

Comunicarea interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor, care ar trebuie să fie gândite într-o manieră exclusivistă de tip binar(bune – rele, ale noastre – ale altora etc.). Perspectiva dihotomică, maniheistă trebuie să-i fie străină ipotezei interculturale. Pot însă să apară și anumite paradoxuri, de pildă, faptul că, la un moment dat, pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, intercultural, între valori practice și teoretice etc.).

O comunicare interculturală veritabilă cere timp și răbdare din partea protagoniștilor. Cu cât cunoașterea unei culturi străine se adâncește, cu atât marja viitoarelor descoperiri se lărgește. Implicitul cultural joacă un rol deosebit de important în realizarea unei înțelegeri interculturale. Prin comunicarea interculturală se poate realiza și o organizare a realității, o logica acceptetată și difuzată de către membrii comunitari. Aceasta presupune a fi luat în calcul și ansamblu de opinii și credințe care se vor indiscutabile, de îngrijire, atunci când sunt susținute de convingeri . Modul de a saluta, de o mânca, de a bea, de a te raporta la alții, gesturile și cuvintele trebuie să poată îndepărta sau apropia oamenii între ei, de multe ori conduc la serioase neînțelegeri între oameni, pentru că sunt luate drepturi și coduri universale, să interpreteze până la fel. Fiecare interpretează gesturile și comportamente semenului prin propriile valori. Bine ar fi printr-o comunicare culturală corectă să se interpreteze și lectureze în context contextual conținutul valoric al cuvântului raportând-l la propriile sensuri pe care care le îngrijesc generați și le întreține.

Să remarcăm faptul că tot ce presupune comunicare culurală și interculturală nu se transmite în fața antecedenților descendenți numaidecât pe cale discursivă. Acest lucru se perpetuează difuz, prin imitație și contagiune socială. Implicitul rolului de îngrijire a răspunderii culturale cimentează unitatea sintagmei. În cazul în care unii din exterior au în vedere valorile implicite, acestea pot a nu fi reale. Elementele implicite ale unei culture fie ele și în cuvinte acestea se ascund în spațiu obișnuințelor de zi cu zi, în cazul în care reglementările nu se pot acorda la viața intimă la un grup uman. Elementele se pot naște și în perimetrul educațional, sub forma unui etos specific.

Comunicarea interculturală se mulează pe un joc între închidere și deschidere. A sesiza dinamica acestor limite fluctuante înseamnă a acționa în mod inteligenti pedagogic. Numai că acest deziderat constituie o sfidare pentru demersurile atât teoretice, cât și practice ale învățării interculturale. Procesul de primire - acceptare naște un perimetru cultural nou, mai bogat și mai divers în stimuli culturali.

Comunicarea interculturală creează noi orizonturi ,și anume : raționalizare și internaționalizare. A comunica azi a devenit o întreprindere care este gestionată cu tot mai multă acribie. Totodată, penetrarea simbolurilor culturale s-a mondializat, prin unificarea codurilor formale, cromatice, sonore, lingvistice, sociale, culturale, simbolice, la scară planetară. Această tentă de masificare asigură, dincolo de pericolele inerente, și o nivelare culturală care poate facilita o mai bună comunicare și înțelegere între mase de oameni cu tradiții culturale diferite sau contrastante. Era informatică și generalizarea inteligenței artificiale au ca finalitate reformarea canalelor de transmisie culturală (atât calitativ, cât și cantitativ), în perspectiva asigurării unui liant comun, care să garanteze o aliniere la aceleași standarde valorice. Rămâne însă cu înzestrarea cu sens a acelorași simboluri culturale să asigure diferențierile necesare si firești dintre persoane și indivizi. Altfel, dacă toți ar înțelege la fel obiectele culturale s-ar ajunge la nivelări și omogenizări și interculturalizări deosebit de periculoase. Idealul în materie de cultură este nu de comunicare și nivelare absolută, de

ștergere a diferențelor, ci de creare a unor punți de legătură spirituale care vor fi frecventate sau exploatate, parțial și temporar, în funcție de cerințe grupale sau de disponibilități individuale. Se știe, de asemenea, că educația este, în principal, o activitate de transmitere printr-o comunicare adecvată și difuziune corespunzătoare a a culturii. Grație acesteia, cultura se transmite de la o generație la alta, îmbogățindu-se și diversificându-se continuu.

Dialogul cât și întâlnirea culturilor, în ciuda tuturor distanțelor care le separă în timp și spațiu, sunt de neevitat și, în unele cazuri, atât problematice dar și complexe. Se pot astfel constata numeroase efecte disfuncționale, precum eșecul în adaptarea mutuală, ambiguități identitare sau de comportament, refuzul și percepția slabă a culturii. Problema coexistenței diferitelor culturi în sânul aceleiași societăți este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului și viitorului.

Indivizii care pătrund într-un alt orizont cultural se vor vedea confruntându-se cu un alt sistem de percepții ale spațiului real, cu multiple viziuni culturale asupra timpului și spațiului, un alt mod de relaționare față de altul. În acest proces, „prima" identitate se va eroda (sau va intra) într-o „a doua", pe cale de a se naște, dar care va fi înglobantă și mai largă. În legătură cu această situație se pun cateva întrebări: este oare necesar să se oculteze anumite valori, pentru a se decanta mai bine cele noi venite ? Care valori joacă rolul de rampă de translare către noile coduri de valori, cele identitare sau cele diferite sau chiar contrastante ? La aceste chestiuni trebuie să se răspundă de o manieră atentă și nuanțată. Într-o interacțiune culturală autentică, credem un continuum valoric, și nu o ruptură sau o negare, chiar și parțială, a unor valori preexistente.

Educația interculturală se constituie într-o strategie de pregătire a societățile democratice viitoare astfel încât persoanele să se relaționeze convenabil unele la altele și la culturile pe care le posedă.. Sunt, de asemenea, situații când nu se mai știe cu claritate cine este minoritar și cine este majoritar, fiind necesară o comunicarea interculturală care să conducă nemijlocit la o înțelegere benefică între aceștia.

Asistăm astăzi la un pluralismul cultural european care este produsul unei istorii lungi și continue, care implică acceptabilitatea celuilalt, toleranța, coexistența plurală, dar cu șansa afirmării proprii. Există o identitate culturală europeană și aceasta este constituită din istorie proprie a popoarelor europene. Acest pluralism spiritual european se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curentele religioase, care au fost întotdeauna transnaționale, gândirea științifică, ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele și curentele artistice, ideologiile, tehnicile de producție arată că, în chip funciar, nu pot exista antagome fundamentale între sisteme de valori, decantate de diferitele culturi toate acestea nu erau posibile fără o comunicare continuă obiectuală.

Cu siguranță perspectiva interculturală impune și o intensificare a comunicării interculturale care ar putea astfel prezida actul resurecției unei culturi, considerată ‚moartă", prin intermediul unei înțelegeri „simpatetice" a valorilor „străine", plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată o suită de traduceri/transformări constante ale câtorva motive de bază. Prin această „traducere" (transcriptic, transpozitic, reiterare, variație), „structurile de profunzime" ale unei culturi rezistă și se actualizează contextual în „„structuri de suprafață", în funcție de o referențialitate socio-culturală determinată. Configurațiile spirituale occidentale sunt, în fond, variații tematice ale acelorași motive care se pot găsi în toate culturile. Așa-numitele renașteri culturale nu sunt decât mutații de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale ocultare, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare pe o bază valorică preexistentă și în interiorul ei. Nu se poate nega existența unor invariante sau „universalii" culturale, ce se păstrează în orice timp sau spațiu cultural și care sunt expresii ale unității și unicității omenirii.

Educația interculturală prin intermediul actului major al comunicării presupune o nouă abordare a orizontului valorilor.. Pot însă să apară și anumite paradoxuri, de pildă, faptul că, la un moment dat, pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, intercultural, între valori practice și teoretice etc.). Conchidem că societatea noastră de azi și posibil și de mâine devine din ce în ce mai complexă. Migrația, multiplicarea contactelor, dispariția frontierelor nete sunt realități evidente. La aceste realități se poate răspunde în mai multe feluri. Pentru unii, nu este decât o singură soluție: asimilaționismul, care reclamă din partea populației care sosește în mediul de primire să fie asimilată, să se topească până la dispariția ei în cultura nouă, pentru alții, se deschide o altă alternativă: multiculturalismul, care ar însemna afirmarea notelor specifice fiecărei culturi, dar în chip izolat, fără contaminări reciproce, dar pentru a avea liniștea asigurată este absolute nevoie de a asigura o comunicare interculturală bineînțeleasă și susținută de toți actorii, atât din sfera culturii cât și a politicului.

BIBLIOGRAPHY

1 Bârlogeanu, L. (2006), *Educație interculturală*. Ministerul Educației și Cercetării,Proiectul pentru Învățământul Rural, București;

2 Block, J., 2008 The Q-sort in CharacterAppraisal; EncodingEubjectiveImpressions of PersonsQuanntitatively, Washington DC, American Psychological Association;

3 Cucoș, C. (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași;

4 Cucoș, C. (2003), *Pluralismul valoric șiexigențele educației interculturale*, în *Didactica Pro*., nr.4-5 (20-21);

5 Dasen, P., Perregaux, C., și Rey, M. (1999), *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași;

6 Gardner H., 2006, Inteligențe multiple. Noi orizoturi. Editura Sigma, București

7 Hampson S.E., 2005, Advances in PersonalityPsychology: Volume 1, Psychology Press, T&C Group;

8 Hampson S.E., 2005, Advances in PersonalityPsychology: Volume 2, Psychology Press, T&C Group,

http://www.agentiaimpreuna.ro/uploads/educatia%20interculturala.pdf accesat la data de 8.05.2024;

9 Ivasiuc,A., (2010), *Educația interculturală: de la teorie la practică*;

10 Jinga, I.Istrate,E (1998), *Manual de pedagogie*, Editura ALL Educațional, București;

11 Monteil, J. M. (1997), *Educație și formare. Perspective psihosociale,* Editura Polirom,Iași;

12 Poledna, R., (2003), *Interculturalitate. Cercetări și perspective românești*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

13 Pătrăuță, Teodor (2021),*Modern Education in contexts of Action -Educational Reset,* în Iulian Boldea (editor), *The Shades of Globalization***.** *Identity and Dialogue in an Intecultural WorldISI,* section Communication, Jurnalism, Education Science, Psychology and Sociology, Editura Arhipeleag XXI Press, Târgu Mureș, p. 7-16. . ISBN: 978-606-93691-3-5

14 Pătrăuță, Teodor (2021*), Quality of Education – Past, Present and Possible Future*, în vol. *Reading Multiculturalism Human And Social PerspectiveISI*, editors Iulian Boldea, Cornel Sigmirean, Dumitru Mircea Buda, Section Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology Editura Arhipeleag XXI Press, Târgu Mureș, p. 8-17. ISBN:978-606-93691-9-7

SELF-DISCOVERY, THE FORMATION OF SELF-IMAGE

Mihaela Stoica
Prof., PhD, ,,Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș

Abstract: The article presents the importance of self-knowledge in achieving one's own self-image. For accurate self-knowledge we need to know our qualities as well as our less advantageous traits. Self-validation comes from others, they are, as Nuță Adrian said, these validations are our food for the soul, for our mental health, for our recognition as an important person, for self-acceptance. People are constantly looking for signs of recognition (strokes). We form and change our selves through the opinions, attitudes and behaviors of our peers towards us, we reflect ourselves in others and these images are decisive in the constitution of the self. For the formation of self-image is very important, especially in adolescence the reflection of our image in peers. The Johari method is a method of self-knowledge, which provides feedback from others to help him understand how he is perceived, but especially to combat false perceptions. It is also a method called self-disclosure.

Keywords: Self-knowledge, self image, acknowledgment, Johari method, self disclosure

Consilierea în ceea ce privește dezvoltare personală integrează perspective de lucru ce au în vedere autocunoașterea, întărirea Eului și capacitatea de adaptare. Dezvoltarea personală este procesul personal și continuu, prin care ne schimbăm în mai bine pe noi înșine, cu fiecare zi, este un proces desfășurat de-a lungul vieții. Dezvoltarea personală este o urmărire conștientă a unei ,,creșteri" personale prin extinderea conștiinței de sine, a cunoașterii și a îmbunătățirii permanente a abilităților personale. Dezvoltarea personală ia în considerare scopul și obiectivele stabilite, în vederea realizării și maximizării potențialului nostru.

Primul pas în dezvoltarea personală o reprezintă autocunoașterea. Cunoașterea de sine se dezvoltă cu experiențele acumulate în timp, este un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual care suportă și influențe de mediu. Cunoașterea de sine, formarea imaginii de sine corecte, autodezvoltarea și autorealizarea este posibilă numai cu efort susținut pe termen lung. Acest proces cuprinde: 1. Autocunoașterea, formarea imaginii de sine corecte, autoaprecierea (respectul de sine); 2. Stabilirea unor scopuri de lungă și scurtă durată; 3. Formarea unui sistem de valori vitale, spirituale și etice și respectarea permanentă a acestuia; 4. O muncă de autodezvoltare continuă, consecventă și metodică (rezolvarea punctuală a sarcinilor zilnice, munca susținută în vederea dezvoltării caracterului – gândire și comportament pozitiv, autocontrol, dezvoltarea toleranței, autodisciplinei, dezvoltarea componentelor de voință, stăruința spre obiectivitate), 5. O corectă rezolvare a conflictelor, capacitate de decizie și 6. Autocontrol sistematic, flexibilitatea și adaptabilitatea la schimbări. Pentru o autocunoaștere precisă trebuie să ne cunoaștem calitățile, precum și trăsăturile noastre mai puțin avantajoase. (Selyem, E., 2007, p. 8).

Validării a propriei persoane vine de la ceilalți, sunt așa cum spunea Nuță Adrian aceste validări sunt hrana noastră pentru suflet, pentru sănătatea noastră mentală, pentru recunoașterea noastră ca persoană importantă, pentru autoacceptare. Oamenii caută permanent semne de recunoaștere (strokes). Un cuvânt rostit cu amabilitate, un surâs, un compliment sau chiar o insultă – toate arată că existența noastră este recunoscută. Un stroke poate fi pozitiv este cel care ne produce senzații și sentimente pozitive, sau negativ, dacă îl receptăm ca neplăcut. Deși oamenii par a căuta contactele pozitive și a le evita pe cele negative, în realitate principul este altul: Orice tip de stroke este mai bun decât nici un stroke. Este o lege simplă care ne permite să înțelegem numeroase comportamente și pe care

înțelepciunea populară a sintetizat-o în fraze de genul „Iubeşte-mă sau urăşte-mă, dar nu mă ignora!” Un copil care se simte neglijat face tot felul de boacăne până ajunge să fie certat sau pedepsit. El reușește în felul acesta să devină vizibil, să fie recunoscut, chiar dacă suportă consecințele dureroase ale acțiunilor sale. Există stroke condiționat și stroke necondiționat. Un stroke condiţionat se referă la ceea ce faci (exemplu: Te-ai descurcat foarte bine.), pe când un stroke necondiţionat se referă la ceea ce eşti (exemplu: Mă bucur când mă gândesc la tine). O manifestare ce conţine un mesaj de tipul „Te iubesc și te accept așa cum ești” este purtătoarea celui mai înalt coeficient de recunoaștere pozitivă necondiționată. Ea apare în unele relații părinți – copii, în iubirile autentice și în prieteniile de durată. Terapeuţii, consilierii şi consultanţii, de asemenea, sunt furnizori puternici de stroke. O economie stroke sănătoasă, prin urmare, include semne de recunoaștere condiționate și necondiționate, atât pozitive, cât și negative.

Primele validări, semne de recunoaștere vin din familie, la început din relația cu mama, apoi orientându-se spre alte tipuri de relații, de la alți apropiați (tata, frați, surori, familia lărgită).

Familia este locul unde copiii încep să-şi exercite drepturile şi să-şi asume treptat responsabilităţi. În familie se formează personalitatea copilului şi se dezvoltă identitatea sa. Este important ca familia să le ofere copiilor posibilitatea valorificării lor ca fiinţe umane, iar copiii să simtă că sunt parte a unei familii (Ionescu, O., Culbec, M., Ionescu, B., 2015). Mai târziu, el învață să aprecieze satisfacțiile oferite de persoane extra-familiale: educatori, prieteni de joacă, învățători, colegi de școală (Nuță, A., 2000, p. 24).

Ne formăm și schimbăm sinele prin părerile, atitudinile și comportamentele semenilor față de noi, ne reflectăm în ceilalți și aceste imagini sunt hotărâtoare în constituirea sinelui. Citirea imaginii noastre în alții de către noi înșine înseamnă (Silvaș, A., 2011): Cum credem noi că apărem în față celorlalți? Ce gândim despre cum ne văd, ne judecă ceilalți? Ce simțim (emoții dezvoltăm) în legătură cu imaginea și judecata altora despre noi?

Pentru formarea imaginii de sine este foarte important, mai ales în adolescența reflectarea imaginii noastre în semeni. Feedback-ul primit de la cei din jur ne crește încrederea în noi sau dimpotrivă ne face mult rău. Găsirea propriei unicități, a imaginii de sine vine din calitatea contactelor.

Părerea celorlalți este foarte importantă mai ales în adolescență. Adolescentul trăiește mereu o stare de incertitudine emoțională și cognitivă, de unde și inclinația acestuia de a se compara mereu cu colegii de școală, cu prietenii săi, care reprezintă oglinda. Percepția poate fi corectă sau nu, dar indiferent de gradul de acuratețe, ea va opera în imaginea de sine, ghidând comportamente. El se îmbracă, se comportă, exprimă atitudini și idei în funcție de ce gândesc ceilalți despre el. De multe ori se îmbracă într-un anumit fel, vorbesc și se comportă diferit, (așa cum cred că ei că ar dori grupul să fie), pentru a fi acceptat, văzut de grup. O puternică stimă de sine diminuează intensitatea acestor procese.

În cadrul consilierii în grup este foarte important să se ceară feedback-ul de la ceilalți pentru a-l ajuta să înțeleagă cum este perceput, dar mai ales să combată falsele percepții. Metoda Johari, este o metodă de îmbunătățirea comunicării, dar este o metodă numită și self-disclosure (auto dezvăluire), foarte bună pentru autocunoaștere dar și pentru prevenirea și aplanarea posibilelor conflicte. De cele mai multe ori conflictele apar datorită lipsei de comunicării sau falselor percepții. Fereastra Johari (Stoica, M., 2014) sau modelul cunoașterii reciproce a fost creată de doi psihologi americani Joe Luft şi Harry Ingham (1969), fiind un instrument util în analiza diferențelor de percepție cu scopul diminuării acestora. De cele mai multe ori diferenţele de percepție sunt cauza unor comunicări ineficiente. Modelul are la bază conceptul de "self-disclosure" (auto dezvăluire) şi priveşte rolul acestuia în comunicarea interpersonală. Autorii modelului sugerează existenţa a 4 clase de auto-expunere, obţinându-se o matrice 2x2, figura 1.

	Ce ştiu eu despre mine	Ce nu ştiu eu despre mine
Ştiu alţii despre mine	**Zona deschisă**	Zonă oarbă
Nu ştiu alţii despre mine	Zonă ascunsă	Zonă închisă

Figura 1. Fereastra Johari

Zona deschisă cuprinde ceea ce ştiu despre mine şi este ştiut şi de alţii. Această zonă este numită și zona publică sau deschisă. ***Zona ascunsă*** este numită și zona personală, în care ascund de ceilalți anumite lucruri legate de mine. Celula Necunoscut altora / Cunoscut sieși este partea noastră privată, secrete despre noi, ce nu le am divulgat altora, este partea vulnerabilă, nu spun lucruri despre mine decât când am încredere în celălalt. ***Zona oarbă*** alţii cunosc anumite lucruri despre mine, de care eu nu am idee. ***Zona închisă*** sau ***necunoscută*** se referă la lucruri legate de mine despre care nici eu nu știu nici alții.

Când două persoane comunică, singura zonă pe care o pot utiliza este zona deschisă a fiecăruia. Analizând fereastra Johari pot fi identificate 4 nivele de comunicare (figura 2).

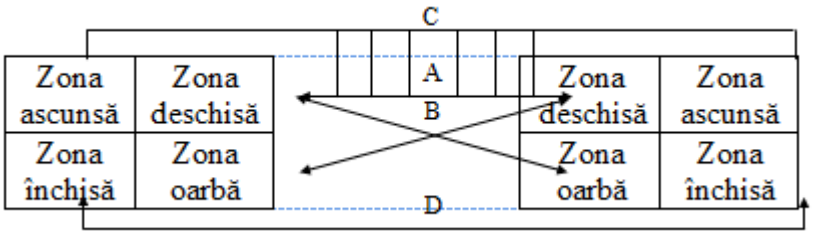


Figura 2. Nivele de comunicare

A - comunicare eficientă;

B - comunicarea anumitor mesaje se realizează fără ca măcar cel în cauză să-şi dea seama;

C - comunicarea la acest nivel, duce la lărgirea zonei deschise, dar doar temporar, în anumite contexte, în care ambii participanţi sunt de acord;

D - comunicarea emoţională prin molipsire.

Fereastra Johari este frecvent utilizată în T- group, efectul acestui trainig fiind lărgirea zonei deschise (figura 3) şi reducerea zonelor: oarbă şi respectiv ascunsă (Cooper 1981, apud Stoica, M. 2014).

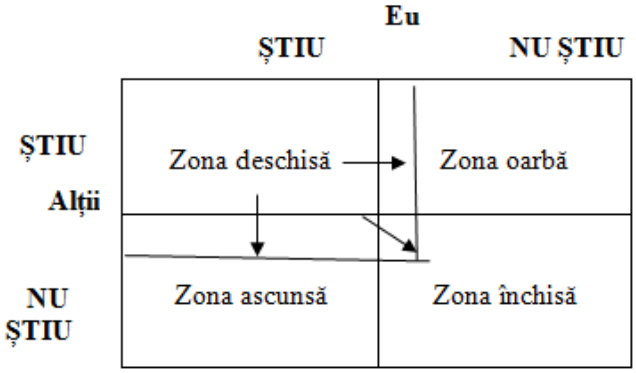


Figura 3. Lărgirea zonei deschise

Fereastra Johari se foloseşte pentru reducerea falsei percepţii interpersonale. Prima impresie este deseori greşită. Pentru a obţine o comunicare eficientă trebuie să se lucreze la mărirea ariei deschise şi reducerea zonelor ascunse şi oarbe. Pentru acest lucru se folosesc două tipuri de activităţi: feedback-ul şi auto dezvăluirea. Auto dezvăluirea oferă informaţii despre sine celorlalţi şi reducerea ariei ascunse şi feedback-ul de la ceilalţi reduce aria oarbă. Prin explorare se reduce aria necunoscută / închisă şi se scot la iveală adevăratele motive și astfel se lărgește zona deschisă. (Stoica, M. 2023, p 186).

Exrciţiu pentru dezvoltarea comunicării în cadrul clasei de elevi și pentru dezvoltarea auto-cunoașterii personale, folosind fereastra Johari.

1. Se alege un elev din clasă care dorește să primească feedback de la colegii săi și dorește să afle cum este perceput.

2. Elevul care vrea să primească feedback de la ceilalți colegi i se cere să scrie pe o foaie despre el: trei calități și un defect. Lucrurile pe care le spune despre el trebuie justificate prin exemple concrete și ceea ce alege să spună despre el să fie ceva ce crede că ceilalți nu știu despre el (adică ceva din zona ascunsă).

3. Ceilalți trebuie să spună despre colegul analizat trei calități și un defect- oferând exemple concrete, pe care să le justifice. Exemplele concrete îl ajută pe cel care primește feedback-ul să înțeleagă de ce este văzut așa. Feedback-ul care îl oferă trebuie să fie din zona oarbă, adică să încerce să spună lucruri care el (cel care primește feedback-ul) nu le știe despre el. Este foarte important să ținem raportul 3 calități / 1 defect, pentru a crește încrederea în sine, dacă se întâmplă ca cineva să înceapă să spună 2 defecte, va trebui să spună 6 calități. Scopul exercițiului este de a crește încrederea în sine, de a crește coeziunea clasei și încrederea în colegi, nu crearea unei situații tensionate. Dacă are o dificultate în a găsi lucrurile pozitive, poate fi ajutat de colegi sau chiar de profesor: de exemplu: este creativ - astăzi la oră a găsit un răspuns la care nu ne-am gândit nici unul.

4. Când colegii oferă feedback-ul, cel care primește feedback-ul spune dacă sunt lucruri noi pe care le-a aflat despre el sau sunt lucruri pe care le cunoștea despre el.

5. După ce toți colegii au dat feedback, cel analizat va prezenta si el cele 3 calități și defectul pe care le-a scris pe foaie. Colegii vor spune dacă stiau lucrurile acestea despre el sau dacă au aflat ceva nou despre colegul lor.

Apoi se trece la un alt coleg. Exercițiul este plăcut de către elevi, atmosfera este destinsă și creează o stare de bine. Acest exercițiu se poate aplica la sfârșitul orei pentru câte un elev. Exercițiu poate fi un bun motivator pentru a fi atent la oră, la ceea ce au de învățat pentru a termina mai repede și de a avea timp să se facă exercițiu.

Este foarte important încă din școală să se realizeze aceste exerciții, care duc la dezvoltarea comunicării și la formarea imaginii de sine. Validarea sa prin percepțiile celorlalți îl ajută pe elev ajută să se autocunoască mai bine. Această metodă se poate realiza și la vârsta adultă, în cadrul organizațiilor, a echipelor de muncă prin oferirea de feedback referindu-se la calitățile și defectele profesionale.

Procesul de aucunoaștere și de dezvoltare personală se realizează pe tot parcursul întregii vieți.

BIBLIOGRAPHY

Forgo, M., Selyem, E., Porkolab, A. (2007) *Busolă în educativă*, University Press, Târgu Mureș

Ionescu, O., Culbec, M., Ionescu, B. (2015) *Consiliere părinți. Ghid metodologic pentru consilierea părinților*, Iași

Nuță, A. (2000) *Secrete și jocuri psihologice. Analiză tranzațională,* Editura Sper, București

Nuță, A. (2004) *Abilități de comunicare,* Editura Sper, București
Silvaș, A. (2011) *Consiliere și orientare în carieră,* Editura Napoca Star, Cluj Napoca
Stoica, M. (2014) *Managementul clasei de elevi,* Editura Risoprint, Cluj Napoca,
Stoica, M. (2023) *Psihologie organizațională și managerială, vol. 1.* Editura Risoprint, Cluj Napoca

THE ROLE OF THE MANAGER IN SHAPING ORGANISATIONAL CULTURE

Mihaela Stoica
Prof., PhD, ,,Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș

Abstract: The article presents the importance of the manager in building organizational culture. The manager's role is to help employees integrate into the organization, get in touch with the elements of organizational culture. The manager establishes what is told through their "stories", emphasizing certain situations deviating from norms and emphasizing what is important for the organization, organizational values. Leaders are true models for those in the organization. The source of the leader's persuasive force is given by his cultural basis: his system of values, norms, attitudes and behavior. The stronger the organizational culture, the higher the success and performance of the organization, and the cohesion among members is high and the climate of organizations is positive.

Keywords: organizational culture, strong culture, positive culture, organizational values, manager attitude

Cultura organizațională joacă un rol deosebit de important în cadrul organizațiilor. Fiecare organizație, indiferent de mărimea și domeniul de activitate, are o cultură organizațională proprie, care depinde de modul de abordare a problemelor și de practicile manageriale. Cultura organizațională reflectă mixul personalităților și al stilurilor de leadership, punându-și amprenta asupra modului în care vor fi realizate lucrurile, se vor efectua schimbările, se va manifesta personalitatea organizațională și climatul social. (Grigore, O.M., Cioltos, D.Șt., 2020, p. 1).

Managerii definesc cultura organizaţională ca „un sistem de consens sau înţelegere împărtăşită" de membrii organizaţiei. Termenul de „împărtăşite" nu înseamnă neapărat că membrii organizaţiei au ajuns la un acord unanim acceptat asupra acestor probleme, deşi acest lucru se poate întâmpla, el înseamnă mai degrabă, că ei au fost expuşi în acelaşi fel la ele şi că au un minim de înţelegere comună a lor. În fiecare organizaţie sunt sisteme sau modele de valori, simboluri, ritualuri, practici, care au evoluat în timp. Cultura este o percepţie, dar această percepţie există în organizaţie, nu în individ.

*Implicarea managerului în formarea unei culturii organizaţionale puternice este foarte importantă deoarece comunică angajaţilor un sens al identităţii şi ajută la generarea implicării angajaţilor faţă de scopul organizaţiei şi contribuie la stabilitatea organizaţiei ca sistem social. C*ultura organizaţională este de importantă din cel puţin patru aspecte: cultura este un element determinant în schimbarea mentalităţii; cultura este un element cheie în conducerea strategică; cultura este un important instrument de gestiune pentru management şi cultura este un punct de reper pentru fiecare membru.

Managerul este implicat în formarea unei culturi puternice, pozitive. Cultura organizaţională pozitivă are un impact pozitiv asupra performanţelor organizaţiei, deoarece ea susţine misiunea, strategia şi obiectivele organizaţiei. Cultura pozitivă generează performanţe deosebite indiferent de dimensiunile organizaţiei şi de vârstă. Această cultură contribuie la menținerea unității interne, managerii valorifică potențialul oricărui angajat. Iar contribuţiile fiecăruia sunt recunoscute, apreciate, evidenţiate şi, când este cazul să fie aduse ca model în organizaţie.

În evoluţia unei culturi pozitive (Popescu, D.I., 2010, p. 83) este pus în evidenţă cuvântul **„HOME"** (ACASĂ), care sugerează condiţiile esenţiale ale culturii organizaţionale:

HISTORY - importanţa istoriei organizației, **O**NENESS – unitate, **M**EMBERSHIP - apartenenţă la grup și **E**XCHANGE - colaborarea între angajaţi. Pentru realizarea primei

condiţii (HISTORY), managerii utilizează metode create de a lungul istoriei şi comunicări între / de / spre „eroi” şi alţii. Crearea unui sentiment de unitate (ONENESS) se realizează prin leadership, managementul rolurilor şi comunicarea normelor şi valorilor. Pentru promovarea unui sentiment de apartenenţă la grup (MEMBERSHIP), managerii folosesc eficient sistemele de recompensare, managementul carierei şi siguranţa locului de muncă, metode eficiente de recrutare şi selecţie de personal, metode de socializare a noilor membri şi programe de instruire şi dezvoltare. Sporirea colaborării între membrii (EXCHANGE) se realizează prin intensificarea relaţiilor între membrii, decizii de grup, coordonarea intergrup şi metode de colaborare.

Angajatul ia contact cu elementele culturii încă de la angajare. Rolul managerului este de a ajuta angajații de a se integra în organizația, de a lua contact cu valorile organizației, cu ceea ce este important pentru organizație.

Angajații au nevoie de manageri și de lideri care să-i coordoneze, astfel încât să nu se instaleze haosul, și activitățile să se realizeze organizat. Putem spune că efortul resurselor umane influențează în mod direct succesul organizațional. Multe persoane se atașează de organizația în care lucrează și au tendința să perceapă organizația ca fiind proprie și personală, iar reușitele acesteia, ca propriile succese, pe când eșecurile organizației sunt considerate eșecuri personale (*Mazilu* (Alexandrescu) E.-A., 2022).

Accesul la cultura organizațională ajută angajatul să se adapteze mai rapid la cerințele și valorile organizației, determinând performanțe înalte ale angajatului și asigurându-i succesul acestuia într-un timp cât mai scurt de la angajare.

În integrare noilor angajați, ***conducerea*** *asigură amenajarea locului de muncă, existenţa unui dialog permanent cu noii angajați, explică detaliat şi cât mai precis atribuţiile şi îndatoririle noului angajat, prezintă noul angajat îndrumătorului / mentor, parcurge atent, împreună cu angajatul, fişa postului şi asigură înţelegerea deplină a acesteia, periodic realizează un control asupra procesului de integrare.*

Martin și Frost (Pîrău, L., 2022, p.209) susțin că pentru a se integra in organizație, angajatul trebuie să se integreze în cultura organizațională, să adere la *valorile* adoptate, care sunt deduse din comportamentul colegilor săi, să cunoască și să accepte *practicile formale,* reguli scrise care guvernează structurile organizaționale și *practici informale* - norme nescrise despre comportamentul adecvat sau proceduri de luare a deciziilor, povești despre angajați, ritualuri precum petrecerile corporative: petreceri de Crăciun și mesele de pensionare, jargonul specific organizației, umorul și efectele decorului, normele vestimentare, designul interior și arhitectura. precum petrecerile, normele vestimentare, design interior și arhitectură.

Important ca angajatul să cunoască istoria organizației, povestirile, miturile, eroii organizației, ceromoniile și ritualurile organizaționale și accesul la valorile organizației.

Istoria organizaţiei reprezintă un factor important în determinarea şi modelarea culturii organizaţionale. Acest element al trecutului şi al prezentului organizaţiei conferă angajaţilor un domeniu bine organizat şi cunoscut, un cadru ce permite evitarea incertitudinii. Dacă angajatul cunoaşte istoria şi comportamentele specifice organizaţiei, riscul ca ceva să-l surprindă este minor, fapt ce îi asigură confortul său psihic şi fizic. O asemenea situaţie poate fi atât spre folosul organizaţiei, cât şi al angajatului, iar evitarea incertitudinii şi desfăşurarea activităţilor într-un cadru cunoscut cresc randamentul angajatului. (Cotelnic, Ada, Albot, I., 2012, p. 52).

Poveştile care se spun între angajaţi, celor din afară şi noilor veniţi le creează acestora o imagine şi le defineşte aşteptările faţă de comportamentul lor și a celorlalte persoane. Pentru a defini un comportament dorit, managerii pot să stabilească ei înşişi ceea ce se spune prin “poveştile” lor, prin care accentuează anumite situaţii deviante de la norme și subliniază ceea ce este important pentru organizație, valorile organizaționale. (Bădescu, A. și colab., 2008, p. 22). Aceste povestiri (indiferent că sunt adevărate sau false), spuse în mod repetat la generaţii

succesive de angajaţi, au semnificaţia de a comunica „cum merg lucrurile" în respectiva organizaţie. De asemenea povestirile despre fondator asigură o consolidare permanentă a valorilor esenţiale ale organizaţiei.

Aceste fapte, întâmplări sunt transformate în adevărate **mituri** şi sunt povestite fiecărui nou angajat. (exemplu: Orice salariat de la Ford află încă din prima zi cum a distrus Ford prima maşină pe care a realizat-o, pentru că una dintre portiere nu se închidea etanş. De fapt, mesajul transmis noului angajat este acela că „Nimic nu iese pe poarta fabricii dacă nu este perfect". Organizaţile fac apel la **povestiri** - evenimente care au avut loc în trecut şi care au semnificaţii importante asupra valorilor ce definesc cultura organizaţională. (Nica, P., Prodan, A. et all, 2011, p. 17)

Eroii sunt sunt personaje reale sau imaginare foarte importante pentru organizaţie, fiind puternic încărcaţi în valori culturale, de cele mai multe ori eroii sunt fondatorii organizaţiei sau alte personalităţi importante, servind ca modele pentru salariaţi. Liderii (Cotelnic, A., Albot, I., 2012, p. 52) reprezintă adevărate modele pentru cei din organizaţie. Sursa forţei de persuasiune a liderului este dată de însăşi baza lui culturală: sistemul său de valori, norme, atitudini şi comportament.

Managerii trebuie să fie pontifi culturii organizației lor. Adesea, organizaţiile îşi aleg personalităţi importante ale căror trăsături de caracter corespund celor mai puternice atribute ale culturii organizaţionale.

Ca toate companiile tinere de succes, Google și angajații săi reflectă personalitatea și idealurile fondatorilor companiei. Metoda prin care toți fondatorii mențin vie cultura companiei este să angajeze oameni asemeni lor, cei mai buni profesioniști, având nu doar cunoștințe de specialitate, ci și valori morale. Larry și-a explicat dorința de a angaja persoane idealiste: Credem cu tărie că, pe termen lung, suntem mai avantajați, având o companie care face lucruri bune pentru lume, chiar dacă renunțăm la unele profituri, pe termen scurt. Acesta e un aspect important al culturii noastre și este împărtășit pe larg în cadrul firmei. (Brandt, R.L., 2012, p. 47).

Ceremoniile şi ritualurile sunt forme specifice de comunicare a culturii. Managerii cunoscând importanţa comunicării culturii organizaţionale, acordă o atenţie deosebită ceremoniilor şi ritualurilor, ele fiind activităţi simbolice, transmiţătoare de anumite semnificaţii, adică valorile organizaţiei. Managerii unei culturii puternice investesc mult în aceste activităţile simbolice, pentru că ele contribuie la planuri şi bugete mai bune, formează un climat organizaţional propice, detensionat şi foarte important dezvoltă cultura organizaţională, asigurând continuitate valorile organizaţiei. **Ritualurile** (Bădescu, A. și colab, 2008) accentuează "felul în care se fac lucrurile aici" şi pot constitui semnale asupra lucrurilor importante şi valorilor în care cred membrii organizaţiei. (exemplu: modul de evaluare şi promovare, programele de instruire, modul de desfăşurare al şedinţelor şi întâlnirilor, modul de negociere). Managerii contribuie la la formarea acestor ritualuri. **Ritualurile** sunt un set de acţiuni planificate, ele fiind clasificate după scopul ce-l serveşte în: ***Ritual de trecere / pasaj*** – marchează schimbarea postului, statutului unei persoane (de exemplu: avansarea în carieră) sunt importante pentru o adaptare mai ușoară a individului, ***Ritual de degradare / concediere*** - marchează pierderea poziţiei şi puterii organizaţionale de către o persoană, subliniind că este determinată de rezultate, comportamente necorespunzătoare, ***Ritual de împlinire*** – evidenţiază performanţele salariaţilor şi le implifică puterea, de regulă prin acordarea de recompense pentru anumite realizări (de exemplu: acordarea premiului pentru cel mai bun vânzător al lunii, în cadrul unei festivităţi), ***Ritual de reînnoire*** – oferă un conţinut nou relaţiilor şi proceselor din organizaţie, prin introducerea unor programe de dezvoltare profesională (de exemplu: ceremonia acordării diplomelor în cadru festiv), ***Ritual de reducere a conflictelor*** – stabileşte proceduri de implicare a părţilor cu interese divergente, pentru a elimina sau de a diminua conflictele (de exemplu: celebrarea finalizării

negocierilor), ***Ritual de integrare*** – încurajează şi dezvoltă situaţii de trăire colectivă şi dezvoltarea sentimentului de apartenenţă la grup (de exemplu: Sărbătorirea Paştelui, Crăciunului, Anului Nou). Majoritatea ritualurilor se finalizează în mod plăcut, într-un cadru festiv prin ceremonii. (Harison Trice şi Janice Beyer, apud Avram, E., Cooper, C.L., 2008, p. 258)

Companiile, care au culturi puternice reflectă **valorile,** după care se conduc, iar managerii dau atenţie comunicării şi întăririi acestor valori, la toate nivelele. Valorile sunt definite ca fiind concepţii sau maniere de interpretare a ceea ce este bine, adevărat au de dorit pentru o organizaţie. Valorile permit formularea standardelor (prin care importanţa fiecărui lucru din societate este evaluată) privind căile de acţiune posibile şi modul în care vor fi judecate. Pentru a deveni operaţionale este necesar ca valorile să fie convertite în norme clare pentru toţi angajaţii, practice şi posibil de aplicat în activitatea curentă. (Nica, P., 2011, p.16)

Rolul managerului este esențial în formarea culturii, transmiterea culturii dar și în schimbarea organizațională. Rolul managerului trebuie să fie diferit de atitudinea tradițională, care constă în rezolvarea problemelor organizaționale. Heath, C., Heath, D. (2021, p. 65) îndemna Dacă sunteți manager, întrebați-vă: care este raportul dintre timpul pe care mi-l petrec rezolvând probleme și timpul pe care mi-l petrec multiplicând succesele? Pentru a avea succes, pentru a realiza schimbarea trebuie să trecem de la rezolvarea de probleme la concentrarea pe soluții. Aceasta presupune adresarea întrebării: ”Ce lucruri funcționează și cum am putea să le multiplicăm?” în schimb de multe ori auzim „Ce lucruri nu funcționează și cum am putea să le reparăm?”

Managerul are un rol esențial în formarea culturii organizaționale, dar și mai important este de transmiterea acesteia în rândul angajaților.

BIBLIOGRAPHY

Avram, E., Cooper, C. L. (2008) *Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale.* Editura Polirom, Iași

Bădescu, A., Mirci, C., Bogre, G. (2008) *Managementul resurselor umane: manualul profesionistului,* Editura Brumar, Timișoara

Brandt, R.L. (2012) *Băieții de la Google. Cum gândesc Larry Page și Segey Brin*, Editura Curtea Veche, București

Cotelnic, A., Albot, I. (2012) *Determinații culturii organizaționale, universitare*, Revista Economica, nr. 3 (81), 2012, p. 52-61

Grigore, O.M., Cioltos, D.Șt. (2020) *Analiza culturii organizaționale în companiile multinaționale,* octombrie 2020,

https://www.researchgate.net/publication/344634984_ANALIZA_CULTURII_ORGANIZATIONALE_IN_COMPANIILE_MULTINATIONALE

Heath, C., Heath, D. (2021) *Schimbarea. Cum să schimbi lucrurile atunci când este dificil,* Editura Act și Politon, București

Mazilu (Alexandrescu) E.-A., *Conceptul de resursă umană și rolul acesteia în dezvoltarea societății moderne,* Buletinul Universităţii Naţionale de Apărare „Carol I”, aprilie 2022, 1 (11), p. 80-84

Nica, P., Prodan, A., Duțe, D.M., Duțe, C. S., Lefter, V., Mălăescu, S., Moraru, C., Porumb, E.M., Puia, R. Ș. (2011) *Managementul resurselor umane,* ediție online, Biblioteca Naþională a României, București

https://www.researchgate.net/publication/265165278_Managementul_Resurselor_Umane

Pîrău, L. (2022) *Influența culturii organizaționale asupra culturii inovaționale prin practici de succes,* Conferința "Adaptarea sistemului educaţional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții", Chişinău, Moldova, 18-19 august 2022, p. 207-214

Popescu, D.I. (2010) *Comportament organizațional,* Editura ASE, București

THE METACOGNITION – AN INTEGRAL ELEMENT IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Aliona Afanas
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Center for Continuous Training and Leadership, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The present article reflects the concept of metacognition as an integral element in the professional development of teachers. The analysis of the information from the specialized literature demonstrates the relationship between metacognition and the competence to learn through self-regulation. In the learning process, teachers develop metacognitive skills that contribute to solving different situations in their professional activity. The components of metacognition are metacognitive skills, metacognitive strategies, and metacognitive experiences, which aim at declarative metacognitive knowledge, essentially focusing on three interrelated notions: subjects, tasks, and strategies.

Keywords: metacognition, situated cognition, professional development, metacognitive knowledge, teacher.

Introducere

Analiza documentelor de politici educaționale la nivel național și internațional demonstrează actualitatea și importanța dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice, încadrată în procesul de învățare, necesară pe tot parcursul vieții și la toate etapele vieții [1]. În contextul dat, la nivel național, **Strategia de dezvoltare a educaţiei „Educaţia 2030", obiectivul general 3**: „Asigurarea sistemului educațional de toate nivelurile și formele de învățământ cu personal didactic/ științificodidactic și managerial calificat, competent, motivat și competitiv", prezintă acțiunile necesare care necesită a fi implementate, una dintre acestea vizează *restructurarea sistemului și reconceptualizarea formării profesionale continue a personalului didactic, științifico-didactic și managerial din perspectiva dezvoltării durabile* (direcția de acțiune 4) [16].

În literatura de specialitate la nivel internațional sunt propuse modele de dezvoltare profesională a profesorilor sub formă de etape sau etape succesive [7; 12]. Fiecare etapă corespunde unor noi resurse cognitive și/sau emoționale pentru profesor, atât profesional, cât și personal. Dezvoltarea profesională poate avea ca rezultat schimbări în atitudini, convingeri, relație cu activitatea profesională, performanță, imaginea de sine etc. Această perspectivă de dezvoltare are avantajul de a propune modele generale ale evoluției profesionale a cadrelor didactice, aceste modele pot servi drept repere pentru înțelegerea și explicarea proceselor de socializare profesională, precum și a crizelor și discrepanțelor de identitate asociate acestor procese. Dimpotrivă, limitele acestei viziuni constă în abordarea liniară a conceptului de dezvoltare profesională. Mai mult, conceptul de dezvoltare profesională tinde să minimizeze elementele contextului relațional, organizațional și instituțional al actorilor implicați în procesul educațional pentru a explica evoluția acestora în profesie [4]. Cu alte cuvinte, această viziune tinde să prezinte actorul profesionist ca un subiect epistemic, care se dezvoltă independent de evoluțiile din mediul profesional. Totuși, dezvoltarea profesională este produsul al interdependenței între experiența personală, experiența profesională și organizarea instituției educaționale. Astfel, pentru a înțelege evoluția practicilor și a modurilor de gândire ale actorilor sin sistemul educațional, este necesar să se țină cont de

condițiile sociale, relaționale, organizaționale, instituționale, culturale etc. ale activității profesionale.

În contextul dat, apar diferite întrebări: Care sunt elementele caracteristice ale *conceptului de „metacogniție”*? Care este relația dintre metacogniție și *competența de a învăța prin autoreglare*? Ce *competențe metacognitive* au cadrele didactice? Ce *variabile de personalitate* joacă un rol în formarea/dezvoltarea competențelor metacognitive? Dezvoltarea competențelor metacognitive contribuie la *succesul de învățare* al cadrelor didactice? Care sunt *cerințele pentru profesori* în ceea ce privește formarea profesională continuă cu orientare metacognitivă? etc.

Scopul și metodologia cercetării prezentate în acest articol vizează analiza conceptului de metacogniție prin intermediul elementelor constitutive în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, având la bază următoarele metode: studiul bibliografic și documentar, demersul analitic, demersul sintetic.

Rezultate și discuții

Termenul „metacogniție” vizează desemnarea cu exactitate a ceea ce este dincolo de gândire și reflecția privind procesele cognitive, pe scurt, gândirea despre gândire. De asemenea, eforturile de învățare orientate metacognitiv nu vizează direct și imediat tratarea problemei sau sarcina de învățare/ de rezolvat, ci resursele cognitive necesare de a fi activate în acest scop. Metacogniția reunește, așadar, competențele generale, nu specifice unor situații precise sau, mai exact, competențe transdisciplinare, care se referă la procesul de reflecție ca un proces general în forma sa. Indiferent de particularitățile individuale legate de o situație, reflecția include planificarea, gândirea anterioară. A gândi înseamnă a înțelege natura sarcinii, a ști unde se află problema într-un domeniu de afinitate în raport cu conținutul ei, cu un domeniu disciplinar. În fine, realizarea gândirii depinde și de implementarea strategiilor specifice reflecției [2; 5; 9; 17].

În contextul dat, sarcina metacogniției este de a permite reflecției să indice procesele care i-au fost atribuite într-un mod general, de a o invita să le ia în considerare în mod conștient și să le parcurgă explicit, adică să verificăm dacă toate informațiile conținute în sarcină sau în probleme au fost colectate. Metacogniția necesită, de fiecare dată, examinarea criteriului care permite să identifice informații, să le enumere, să le clasifice și să continue în mod concret procesul de verificare în contexte experiențiale.

Pe de altă parte, progresul proceselor cognitive depinde de datele „situaționale” ale individului: de exemplu, de a ști dacă el consideră că problema care trebuie abordată este importantă, dacă o poate raporta la alte probleme considerate a fi importante, dacă găsește acces la tipul dat de sarcină și dacă circumstanțele înconjurătoare, cum ar fi locația sau intervalul de timp sunt favorabile situației date. Conceptul de *cogniție situată* corespunde plasării reflecției în cadrul unei astfel de structuri de relații și luării în considerare a datelor concrete la proiectarea proceselor de învățare [10].

În Tabelul 1 este evidențiată diferența între cogniție și metacogniție prin compararea celor două concepte folosind cuvintele cheie.

Tabelul 1. Cogniție versus metacogniție

Cogniție	**Metacogniție**
special	general
specific situației	transituațional
decide	invită
se referă la o problemă, situație, sarcină	se referă la elemente constitutive generale ale procesului cognitiv (planificare, reglare, control)

Cunoașterea metacognitivă reprezintă cunoașterea despre cunoaștere („knowing about knowing" – engleză), este o cunoaștere referitoare la propria activitate cognitivă, la modul în care se prelucrează și se interpretează informațiile, se formează cunoștințele și se construiește cunoașterea; reflecție, cogniție asupra cogniției/ a cogniției, înțelegere, reglare și ameliorare a propriilor procese cognitive, a modului de construire și utilizare a schemelor cognitive, a strategiilor de învățare și cunoaștere, dar și a deficiențelor, disfuncțiilor și carențelor cognitive, a lipsurilor proprii [3].

În literatura de specialitate, metacogniția este divizată în două dimensiuni diferite, care presupune diferențierea dimensiunii declarative de dimensiunea executivă [5; 9]. Cunoașterea metacognitivă de tip declarativ se concentrează, în esență, pe trei entități: *subiecți, sarcini* și *strategii*. *Cunoștințele declarative referitoare la subiecții* implicați în activitate includ cunoștințele despre propriile abordări, obiceiuri de învățare și gândire. *Cunoașterea sarcinilor* oferă informații despre tipurile de sarcini și despre gradul de dificultate ale acestora. *Cunoștințele despre strategii* se referă la posibilitățile de aplicare și livrare a procedurilor cunoscute de subiecții implicați. În contextul dat, cunoașterea abstractă despre procese aplicarea cu succes a acestora este nu mai puțin importantă. Acest proces de transpunere și aplicare, distinct de cunoașterea concretă, este denumit aspectul executiv al metacogniției. Dimensiunea executivă a metacogniției este reprezentată prin corelarea a trei activități: *planificarea , reglarea* și *monitorizarea proceselor cognitive*. *Planificarea* constituie o dezvoltare (preliminară) a modului de abordare a unei sarcini, precum și alegerea strategiilor adecvate pentru realizarea sarcinilor trasate. *Reglementarea* depinde de implementarea adecvată și secvența de afinitate a acestor strategii. *Monitorizarea,* la rândul său, stabilește o relație între acțiunile planificate și acțiunile implementate, prin efectele dorite sau chiar așteptate. Monitorizarea verifică informațiile care pot fi deduse din sarcini și cunoscute de persoana care le rezolvă, care au fost efectiv solicitate, dacă au fost atinse obiectivele intermediare, dacă strategiile alese s-au dovedit a fi eficiente sau nu, dacă este necesar să utilizezi strategii alternative. După cum arată unele studii empirice, monitorizarea-controlul este probabil cea mai puternică activitate pentru optimizarea gândirii și rezolvarea problemelor [12].

Un alt aspect relațional îl reprezintă relația dintre metacogniție și învățarea autoreglată. Oricine își organizează procesele de învățare în mod independent și sub propria responsabilitate, care direcționează spre următoarele:

- *stabilirea planurilor individuale de învățare*. Aceasta presupune a avea competența de a distinge clar obiectivele de învățare pe care se dorește să le atingă și de a le formula corespunzător. Subiecții în cauză definesc în ce ordine stabilesc procedurile, care sunt etapele, definesc volumul sarcinilor de îndeplinit, integrează în planificare, selectează materialele didactice adecvate nivelului de cunoștințe și a dificultăților de învățare și dezvoltă forme de a monitoriza/controla procesul de învățare. În cazul dat, subiecții se confruntă cu *sarcini* majore de planificare, a căror realizare este cu atât mai eficientă de îndată ce sunt explicate conținuturile, oferindu-le contururi și mai clare. Acesta este tocmai unul dintre beneficiile specifice atât ale dimensiunii declarative, cât și ale dimensiunii executive a metacogniției.
- *transpunerea propriilor obiective de învățare într-un proces adecvat de învăţare*. În acest context, condiția *sine qua non* este reajustarea învățării faptice în raport cu planul de învățare, pentru a identifica ceea ce a fost deja realizat și unde există o întârziere în raport cu intențiile de învățare. În funcție de rezultat, formabilul va decide dacă dorește să mențină sau să modifice planul de formare stabilit anterior. Prin urmare, este important să poată desfășura *activități de reglementare* , ceea ce evocă un alt aspect central al metacogniției.

- *exercitarea funcţiei de monitorizare/control în timpul procesului de învăţare*. O suprapunere a proceselor de planificare și reglementare se poate realiza doar cu ajutorul unei a treia activități, activitatea de monitorizare/ de control. La această etapă intervine autoînvățarea, care presupune competența de a compara obiectivele parțiale de învățare și nivelul de performanță atins, de a gestiona problemele de învățare, de a evalua competențele și de a putea, în ultimă instanță, să stabilească o relație între rezultat, pe de o parte, și planificarea și procesul de învățare, pe de altă parte. Autoînvățarea include *controlul autonom* al proceselor de învățare desfășurate.

În ceea ce privește promovarea succesului în procesul de învățare a adulților/cadrelor didactice, este necesar să obținem în același timp prezentarea acestui succes prin variația mediilor de învățare și succesul învățării în educația permanentă (Variația mediilor de învățare și succesul învățării în educația permanentă*/Variation von Lernumgebungen und Lernerfolg in der Weiterbildung* – Kaiser et al., 2007) [8]. În contextul dat, conceptul de metacogniție ocupă, de asemenea, un loc important. Întrebarea care apare vizează variabilele care influențează succesul învățării la adulți. În cadrul cercetării privind variațiile mediilor de învățare și succesul învățării, metoda utilizată pentru orientările metacognitive sunt colectate prin chestionare scrise. Gradul de succes al învățării obținute de fiecare dintre participanți este măsurat prin evaluarea performanțelor concrete obținute în timpul procesării sarcinilor ipotetice.

Astfel, competența de autoînvățare poate fi definită, mai precis, ca abilitatea de a planifica, regla și controla în mod autonom procesele cognitive care servesc drept bază și suport pentru învățare.

Cu toate acestea, această competență variază foarte mult de la un individ la altul. În plus, este necesar să se țină seama de faptul că gradul de explicitate cerut de metacogniție nu permite întotdeauna să se profite din plin de beneficiul performanței sale. Atunci când nu ne antrenăm în mod specific să-l manipulăm prin, de exemplu, o aplicare țintită a tehnicilor metacognitive, ea are loc într-un fel de mod „natural”, adică neobservat, întâmplător și adesea sub forma unei forme rigide și destul de nereflectate, în mod standard.

Din aceste motive, este necesar să se conștientizeze elementul metacognitiv care însoțește întotdeauna implicit procesul cognitiv și să se dobândească competențe metacognitive prin procese și tehnice adecvate, precum colaborarea în echipă, rezolvarea problemelor prin abordare cooperativă, diversitatea soluțiilor obținute, producerea de comentarii sau chiar jurnalul de învățare/jurnalul de reflecție. În conformitate cu cele spuse mai sus, aceste proceduri – ca formă de manipulare a metacogniției – trebuie să fie considerate tehnici destinate fundamentării competenței de autoînvățare și să fie aplicate în mod explicit în procesul de învățare.

Transpunerea acestor rezultate în contextul predării și învățării concrete se confruntă cu o problemă care nu trebuie subestimată: dezvoltarea elementelor metacognitive eficiente este în mod clar legată de variabile de personalitate care nu pot fi *modificate pe parcursul unui seminar sau a unei durate stabilite sau probabil pe termen lung*. Întrucât modul de percepere a propriei competențe de a învăța evoluează de-a lungul timpului și include un număr mare de etape, atât pozitive, cât și negative. Același lucru este valabil și pentru modelele de atribuire care reflectă acumularea de nenumărate succese sau eșecuri în viața persoanelor în cauză și, prin urmare, cu siguranță nu pot fi schimbate, urmând, din când în când, o educație continuă/permanentă.

În viziunea autorului A. Glava, metacogniția reprezintă „ansamblu articulat și flexibil al cunoștințelor pe care le are subiectul cu privire la caracteristicile și funcționarea propriului sistem cognitiv și capacitatea acestuia de a le utiliza în sensul asigurării funcționării sale optime” [6, p. 26]. Metacogniția reprezintă un instrument cognitiv de organizare, planificare și structurare a procesului intelectual care permite adaptarea și reglarea-autoreglarea

activității cognitive, sporind eficacitatea acesteia, grație elaborării metacunoștințelor [11]. Componentele metacogniției sunt competențele metacognitive, strategiile metacognitive și experiențele metacognitive. La rândul lor, *competențele metacognitive* sunt alcătuite din cunoștințe metacognitive, abilități metacognitive și atitudini metacognitive. Competențele metacognitive reprezintă capacitățile de a valorifica cunoștințele metacognitive și abilitățile metacognitive cu scopul cunoașterii propriilor procese cognitive, de a controla aceste procese, de a le organiza, monitoriza și îmbunătăți.

Strategiile metacognitive sunt corelate cu aspectul procedural metacognitiv şi se referă la utilizarea şi la adaptarea cunoştinţelor metacognitive în vederea asigurării gestiunii propriei activităţi mentale, a reglării activităţii cognitive; ele pot fi antrenate şi dezvoltate prin exerciţiu.

Strategiile metacognitive constau în activităţi articulate și coerente de: planificare, control şi monitorizare în procesul de rezolvare a unei sarcini de învăţare; apreciere a momentului de îndeplinire a unei finalităţi; apreciere a gradului de îndeplinire a unei finalităţi [11].

Experiențele metacognitive reprezintă trăiri de natură metacognitivă care apar în procesul de rezolvare a unei sarcini de învăţare, în legătură cu: modul de lucru, modul de realizare a învățării, eficiența învățării etc. Experienţele metacognitive se referă la momentele de conştientizare a proceselor metacognitive (sunt de natură cognitivă şi afectivă), care presupun, pe de o parte, conştientizarea de către cel care învaţă a unor aspecte concrete în demersul de rezolvare a sarcinii de lucru; pe de altă parte, trăirea unei stări de satisfacţie pentru ceea ce a presupus demersul de învățare și obținerea produselor învățării.

Un rol deosebit revine strategiilor de dezvoltare a metacogniției, care în viziunea autorului Price-Mitchell, sunt necesare unui cadru didactic prin implementarea a șapte strategii de dezvoltare a abilităților metacognitive [13]:

- Instruirea profesorilor: propria minte este programată să crească. În acest sens, studiile realizate demonstrează că persoanele care dezvoltă convingeri plastice despre învățare și gândire au o autoreflecție privind propria învățare, iar cadrele didactice care au convingeri statice întâmpină diferite dificultăți în gestionarea propiului proces de învățare (Ce v-a plăcut cel mai mult din informația de astăzi și de ce?).
- Oferirea profesorilor oportunități de a înțelege ce pot și ce nu pot înțelege. Prezența întrebărilor cu privire la dificultatea informației prezentate denotă monitorizarea procesului de identificare a noului, necunoscutului care necesită analizat, explicat, reflectat cum poate fi înțeles și aplicat în experiențele cotidiene (Ce a fost cel mai dificil la lecția de astăzi?).
- Oferirea oportunităților de reflecție cu privire la informațiile obținute în timpul activităților realizate. Întrebările de reflecție contribuie la durabilitatea informațiilor discutate în cadrul stagiului de perfecționare (Cum voi implementa informațiile de la această formare în cadrul clasei/instituției mele).
- Instruirea cadrelor didactice să implementeze jurnalul reflexiv/de învățare, care este un document scris, de uz personal, în care se înregistrează, în mod structurat, reflecții, observații, idei, opinii, acțiuni și evenimente legate de experiențele particulare ale unei persoane și de procesele în care ea este implicată (spre exemplu, experiențe de învățare și de cunoaștere, procesul de învățare și de cunoaștere) [apud 11]. Prin jurnalul reflexiv asigurăm (auto)reglarea învățării, (auto)controlul acțiunilor desfășurate în procesul învățării și (auto)controlul cunoașterii dobândite, iar întrebările sunt diferite: întrebări în timpul învățării, întrebări asupra învățării etc.

- Dezvoltarea metacogniției are loc prin evidențierea ideilor esențiale ale lecției de astăzi (de exemplu: identificați trei idei esențiale ale activității de astăzi și notați-le pe foaie, după care formatorul prezintă acele trei idei principale ale activității).
- Analiza eficienței itemilor deschiși și închiși pentru dezvoltarea abilităților cognitive de nivel inferior și superior (nivel inferior: cunoaștere, înțelegere; nivel superior: analiză, sinteză, creare). De asemenea, întrebările de reflecție sunt necesare pentru realizarea unei (auto)evaluări, care contribuie la dezvoltarea strategiilor de învățare și de gândire în rezolvarea sarcinilor propuse.
- Prezența dialogurilor și a dezbaterilor favorizează gândirea reflexivă și flexibilitatea cognitivă, a abilităților cognitive.

Autorul D. Sălăvastru recomandă utilizarea următoarelor întrebări de reflecție, divizate pe categorii [14]:

- *Întrebări de solicitare a unei justificări*: De ce ai procedat astfel? De ce preferi acest demers? Ce te face să crezi că vei reuși?
- *Întrebări de provocare a unei prize de conştiinţă*: Ce este nou pentru tine în această sarcină? Ce ai învățat din această sarcină?
- *Întrebări de solicitare a unei autoevaluări*: Care este gradul tău de siguranță? Până la ce punct ești satisfăcut?
- *Întrebări de solicitare a verbalizării de către elev a reflecției*: Spune cu voce tare, ce gândești când te afli în fața unei astfel de sarcini? Ce dificultăți ai întâlnit și cum ai procedat?
- *Întrebări de solicitae a analizei strategiilor utilizate*: Care este eficiența strategiilor utilizate? Ce alte strategii ar fi putut fi utile? Ce ai modifica într-o nouă rezolvare a sarcinii și de ce?
- *Întrebări de solicitare a transferului procesurilor*: Ce vei reutiliza într-o sarcină asemănătoare? De ce?

În **concluzie**, menționăm că metacogniția reprezintă elementul esențial în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Prin cunoașterea metacognitivă cadrul didactic corelează trei noțiuni: *subiecții* implicați în activitate, *sarcinile* propuse pentru rezolvare și *strategiile* utilizate pe tot parcursul activității realizate. Strategiile de dezvoltare a abilităților metacognitive, întrebările de reflecție, procesele și tehnicile adecvate, colaborarea în echipă, producerea de comentarii etc., îi asigură cadrului didactic succesul în procesul de dezvoltare profesională.

BIBLIOGRAPHY

1. Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie. Une contribution à l'initiative Les futurs de l'éducation. Rapport d'une consultation transdisciplinaire d'experts, 2021. 57 p. ISBN 978-92-820-2144-6 https://www.charleroivilleapprenante.be/wp-content/uploads/2021/05/Rapport-Unesco-LLL-culture-FR.pdf
2. AZEVEDO, R. Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*, 2009, 4, 87-95. DOI : 10.1007/s11409-009-9035-7
3. BOCOȘ M. (coord.), RADUȚ-TACIU R., STAN C. *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, vol. IV M-O. Pitești: Cartea Românească Educațional, 2018, 400 p. ISBN 978-973-47-2212.

4. BOUTIN, G. Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Hétu et al.(Eds.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? Bruxelles: De Boeck, 1999. pp. 43-56.

5. FLAVELL, J. H. Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In F. E. Weinert & R. H Kluwe (Eds.). *Metakognition, Motivation und Lernen* . Stuttgart: Kohlhammer. 1984, pp. 23-31.

6. GLAVA, A. Metacogniția și optimizarea învățării: aplicații în învățământul superior. Casa Cărții de Știință. 2009, 292 p. ISBN 9731336087, 9789731336084.

7. KAGAN, S. Cooperative learning resources for teachers. San Juan Capistrano, CA: Ressources for teachers, 1992.

8. KAISER, A., KAISER, R., & HOHMANN, R. (Eds.) *Lernertypen - Lernumgebung - Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld*. Bielefeld: Bertelsmann, 2007.

9. KAISER, R., & KAISER, A. *Denken trainieren - Lernen optimieren. 2*. Aufl. Augsburg: ZIEL, 2006.

10. KOBB, B., & BOWERS, J. Cognitive and situative learing. Perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 1999, 28, 4–15.

11. MARA, D. The Development of Students' Metacognitive Competences. A Case Study. În: *International Journal of Computers Communications & Control,* Vol. 5 nr. 5 (2010) (decembrie), p. 792-798. ISSN 1841-9836, E-ISSN 1841-9844.

12. NAULT, G. Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices. Thèse de doctorat. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2005.

13. PRICE-MITCHELL, M. Metacognition: Nurturing Self-Awareness in the Classroom. 2015. Sursa: https://www.edutopia.org/blog/8-pathways-metacognition-in-classroom-marilyn-price-mitchell

14. SĂLĂVASTRU, D. Psihologia învățării. Teorii și practici educaționale. Editura: Polirom Iași, 2009. 232 p. ISBN 978-973-46-1525-4.

15. SON, L. K. & SCHWARTZ, B. L. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.) *Applied Metacognition*. Cambridge. 2002, pp. 15-38.

16. Strategia de dezvoltare a educaţiei „Educaţia 2030" și a Programului de impplementare a acesteia pentru anii 2023-2025. HG nr. 114 din 07.03.2023. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro

17. VEENMAN, M. V. J., van HOUT-WOLTERS, B. A. H. M., & AFFLERBACH, P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*. 2006, (1), 3-14.

THE IMPACT OF MOTIVATION ON THE WELL-BEING OF PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Victoria Maximciuc
Assoc. Prof., PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The well-being of pupils with intellectual disabilities in modern education is a particular problem. It is conditioned by several factors: the implementation of education policy, changes in the moral and ethical state of society, the funding system, the impact of technological progress. Stimulating the motivation for learning at the primary education level in this category of pupils is of major importance for maintaining well-being in the new conditions of inclusion. On the other hand, the problem of studying the motivation and well-being of pupils with intellectual disabilities is still insufficiently explored.
Therefore, the aim of the study is to investigate the motivation to learn of students with mild intellectual disability in inclusive contexts at primary school level. All of them lack the motivation to learn or are conditioned only by external motivation. In the research is studied: the structure of driving motivation and its level, the identification of characteristics of interest and motivation of cognitive activity, and the relationship between the level of interest, intrinsic motivation and self-control. The main directions of psychological and pedagogical intervention to stimulate motivation for learning activity are noted. Recommendations for teachers and parents are given.

Keywords: pupils, mental disability, motivation, well-being, education system, inclusive education.

Conform Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027, tot mai mulți copii cu dizabilități de dezvoltare intră în sistemul de învățământ de masă. Potrivit datelor Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică pentru anul 2021, numărul copiilor cu dizabilități de dezvoltare este de 9519 (nivel primar și gimnazial împreună), comparativ cu 5481 în 2013 [3]. În acest număr sunt incluși copiii cu dizabilități intelectuale. Pe de altă parte, starea de bine psihologică în mediul incluziv de astăzi devine deosebit de relevantă. Acest lucru se datorează în primul rând necesității de a organiza nu numai un mediu prietenos pentru fiecare elev cu dizabilitate intelectuală, ci și de a crea o educație de calitate în care fiecare elev să își poată dezvolta la maximum potențialul școlar și personal. Astăzi, educația noastră modernă are o responsabilitate deosebită în ceea ce privește dezvoltarea personalității și satisfacerea nevoilor educaționale speciale, deoarece în programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru perioada 2024-2027, se menționează că educația specială nu asigură starea optimă de bine psihologic, cu care nu putem să nu fim de acord.

Oferirea de asistență psihopedagogică a fost întotdeauna și rămâne un aspect important pentru copiii cu deficiențe intelectuale, indiferent de diferitele reforme. Această categorie de copii a fost întotdeauna în centrul atenției cercetătorilor de-a lungul multor ani: A.P. Лурия [4]. Studierea caracteristicilor proceselor psihofiziologice.; V. Preda [5] Starea memoriei operaționale vizuale; A. Roșan [6] abordează problemele psihopedagogice ale persoanelor cu deficiențe intelectuale; N. Chiperi [2] examinează problemele incluziunii elevilor cu deficiențe intelectuale. Analizând cercetările existente, se poate concluziona că majoritatea acestora sunt dedicate studierii proceselor cognitive, iar foarte puține sunt dedicate studierii motivațiilor la această categorie de copii. Este cunoscut faptul că motivația pentru învățare la toți copiii cu tulburări în dezvoltare beneficiază de o atenție sporită din

partea cercetătorilor, deoarece reprezintă interesul pentru activitatea de învățare și activarea proceselor cognitive în procesul educațional.

Dintre cercetările consacrate studiului motivației la copiii cu dizabilități intelectuale se remarcă: M. Cuskelly, L. Gilmore [7] subliniază dificultățile în studiul motivației, metodele convenționale nu relevă diferențe în funcționarea motivației la această categorie de copii; Elisabeth Hansen, Helena Nordén, Marie Lund Ohlsson [8] subliniază influența unui mediu favorabil incluziv pentru dezvoltarea motivației; V. Angeană [1] lipsa de motivație, influența frustrării, predominanța motivației externe, motivație internă aproape inexistentă, încrederea în reușită este foarte scăzută, își formulează singuri sarcini mici și astfel sunt demotivați. Reprezentanții școlii psihologice rusești confirmă datele studiilor occidentale conform cărora școlarii cu deficiență intelectuală au motivații predominante legate de stimularea de către un adult și de gestionarea sarcinilor imediate (L.F. Tikhomirova [9]. I. P. Ushakova, G. I. Shchukina V. V. Davydov, D. B. Elkonin, A. K. Markova, N. G. Luskanova [9].

Problema cercetării constă în lipsa argumentelor referitoare la motivația copiilor cu ușoară deficiență intelectuală în condițiile moderne de incluziune, din perspectiva bunăstării psihologice.

Scopul studiului a fost de a investiga particularitățile sferei motivaționale la elevii cu ușoară deficiență intelectuală în cadrul spațiului educațional inclusiv modern, și de a oferi recomandări pentru părinți și educatori în vederea îmbunătățirii indicatorilor de bunăstare psihologică ai acestei categorii de elevi.

Obiectivele cercetării sunt:

1. Studierea literaturii de specialitate privind problema de cercetare;
2. Selectarea instrumentelor necesare pentru studierea domeniului motivațional la copiii cu deficiențe intelectuale.
3. Dezvoltarea unui model de diagnosticare pentru studierea domeniului motivațional la copiii cu deficiențe intelectuale;
4. Aplicarea modelului de diagnosticare dezvoltat pentru studierea domeniului motivațional la copiii cu deficiențe intelectuale ușoare;
5. Analiza și interpretarea rezultatelor obținute;
6. Concluzii și recomandări.

Descrierea grupului experimental: au participat 10 elevi de 8 ani cu un grad ușor de deficiență intelectuală din școala primară și același număr de elevi cu dezvoltare tipică de aceeași vârstă de la Liceul Teoretic "Mihai Viteazul" din Chișinău.

Ipoteza studiului: se presupune că există diferențe în dezvoltarea sferei motivaționale la copiii cu deficiențe ușoare de inteligență în comparație cu copiii cu dezvoltare tipică..

Metodele de cercetare utilizate și scopul utilizării acestora: metoda "studierii motivației de învățare la elevii din clasele mici" după M. Ginsburg - pentru a examina nivelul motivației și structura motivațiilor; metoda "stării de spirit" - pentru a evalua atitudinea emoțională și interesul în timpul lecției; metoda "Determinarea interesului și motivației activității cognitive a elevilor în timpul studiului anumitor materii școlare" - pentru a determina nivelul de interes, nivelul motivației interne, nivelul autocontrolului; chestionarul pentru evaluarea nivelului de motivație școlară de N. Luskanova - pentru a examina atitudinea pozitivă, neutră sau negativă față de școală.

Analiza și interpretarea rezultatelor.

Prezentăm rezultatele studiului privind motivația de învățare la elevii din clasele primare după M. Ginsburg în figura 1 se prezintă nivelurile de motivație.

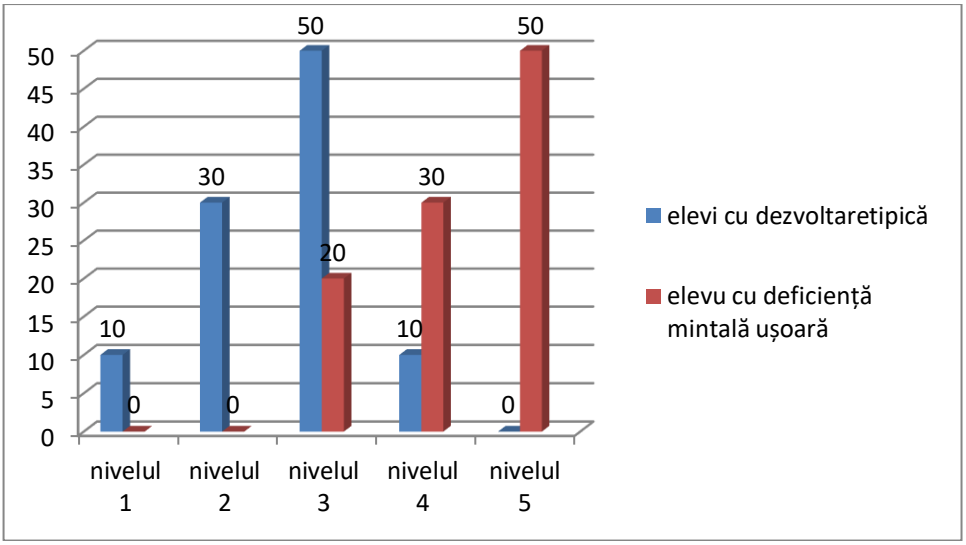


Fig. 1 Compararea rezultatelor privind nivelurile de motivare conform metodei "Studiul motivației în rândul elevilor din clasele mici" M. Ginsburg.

Conform rezultatelor obținute, nivelurile de motivație ale elevilor cu deficiențe ușoare de inteligență variază de la scăzut la adecvat în comparație cu elevii cu dezvoltare tipică. Prevalează un nivel scăzut de motivație, indicând că nu toți elevii cu deficiențe ușoare de inteligență înțeleg pe deplin cerințele adulților, nu fac distincția semnificativă între activitatea de învățare și joc și nu înțeleg cerințele disciplinate.

Mai jos sunt prezentate rezultatele referitoare la structura motivației în Tabelul 1.

Tabelul 1. Compararea rezultatelor privind structura motivațiilor conform metodei "studierea motivației de învățare la elevii din clasele mici" M. Ginsburg

	Structura motivației			
	Motive principăale		**Motive instabile**	
Elevi cu dezvoltare tipică	educațional	40%	de joc	80%
	motivul succesului	30%	pozițional	20%
	evaluativ	15%		
	social	15%		
Elevi cu deficiență mintală ușoară	de joc	50%	social	25%
	evaluativ	25%	educațional	25%
	pozițional	25%	motivul succesului	25%
			motivul maturității	25%

Analiza datelor din tabelul 1 indică predominanța la elevii cu deficiențe ușoare de intelect a motivelor principale - jocul cu 50%, evaluarea și poziționarea cu 25%, în comparație cu elevii cu dezvoltare tipică, unde predominau motivația academică cu 40%, succesul cu 30%, evaluarea cu 15%, și socialul cu 15%. Acest lucru sugerează că elevii cu deficiențe ușoare de inteligență au motive neformate, ei nu percep situația de învățare ca pe o activitate principală.

Prezentăm mai jos rezultatele obținute folosind metoda "Starea de spirit". Aceste rezultate sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Compararea rezultatelor privind nivelul de interes pentru materiile școlare ale grupurilor de copii studiate.

Discilineledestudiu	**Elevi cu dezvoltare tpică**	**Elevi cu deficiențe ușoare de intelect**
Matematica	35%	30%
Citirea	35%	5%
Limba maternă	30%	5%
Activități în centrul de resurse	-	60%

Analiza rezultatelor obținute în tabelul 2 a relevat faptul că elevii cu dizabilități intelectuale ușoare sunt cel mai mult interesați de orele desfășurate în centrul de resurse, unde psihopedagogul sau cadrul didactic desprijin le propune copiilor sarcini în funcție de nivelul lor de dezvoltare și de interesele lor. Matematica este considerată o materie dificilă, însă, așa cum arată datele obținute, elevii cu dizabilitate intelectuală ușoară o apreciază, deoarece lecțiile se desfășoară cu ajutorul jocurilor, vizualizării și încurajării. Există indicatori foarte mici de interes pentru lecțiile de citire și de limbă maternă, deoarece metodele tradiționale de prezentare a materialelor sunt utilizate în principal ca pentru copii tipici, fără a se observa o abordare diferențiată și individuală.

În continuare, prezentăm rezultatele metodei „Determinarea interesului și motivației activității cognitive a elevilor la studierea anumitor discipline" în tabelul 3.

Tabelul 3. Rezultate comparative privind dezvoltarea nivelului de interes, nivelului de motivație intrinsecă, nivelului de autocontrol prin intermediul metodei „Determinarea interesului și motivației activității cognitive a elevilor care studiază discipline specifice" la grupul de copii implicați în studiu

	Nivelul de interes		**Nivelul de motivație intrinsecă**		**Nivelul de autocontrol**	
Elevi cu dezvoltare tipică	înnalt	45%	înnalt	50%	înnalt	35%
	mediu	45%	mediu	45%	mediu	50%
	scăzut	10%	scăzut	5%	scăzut	15%
Elevi cu deficiențe ușoare de intelect	înnalt	10%	înnalt	0	înnalt	0
	mediu	30%	mediu	20%	mediu	10%
	scăzut	50%	scăzut	80%	scăzut	90%

În urma analizei datelor prezentate în tabelul 3, elevii cu dizabilități intelectuale ușoare au un nivel scăzut de interes, motivație intrinsecă și autocontrol în comparație cu elevii cu dezvoltare tipică. Nivelul scăzut al autocontrolului se explică prin subdezvoltarea spiritului critic, astfel încât nu realizează semnificația evaluării muncii, precum și prin lipsa formării proceselor de reglare (dezvoltarea concentrării atenției și a calităților volitive). La fel ca și alte studii am confirmat nivelul scăzut de dezvoltare a motivației intrinseci. Această categorie de elevi nu poate efectua o muncă monotonă pentru o perioadă lungă de timp. Acest lucru se datorează faptului că elevii cu deficiență intelectuală ușoară nu sunt orientați spre dobândirea cunoștințelor, nu au dorința de a învăța și nu își formează motive sociale largi. Activitățile lor de învățare sunt ghidate de motive externe, acționează în conformitate cu cerințele adulților menționate anterior. Ei nu se nasc cu motive interne, adică își desfășoară activitatea sub pretextul că „este necesar", „așa au spus părinții", „toată lumea învață, iar eu trebuie să învăț", și nu cu astfel de afirmații: „vreau să reușesc", „îmi place această materie,

vreau să știu mai multe despre ea", „învăț pentru a fi respectat" etc. Și, de asemenea, se observă o capacitate scăzută de autocontrol și autocriticare.

În continuare, prezentăm rezultatele obținute în urma aplicării metodologiei chestionarului pentru evaluarea nivelului de motivație școlară după N.Luskanova. Rezultatele obținute le prezentăm în Figura 2.

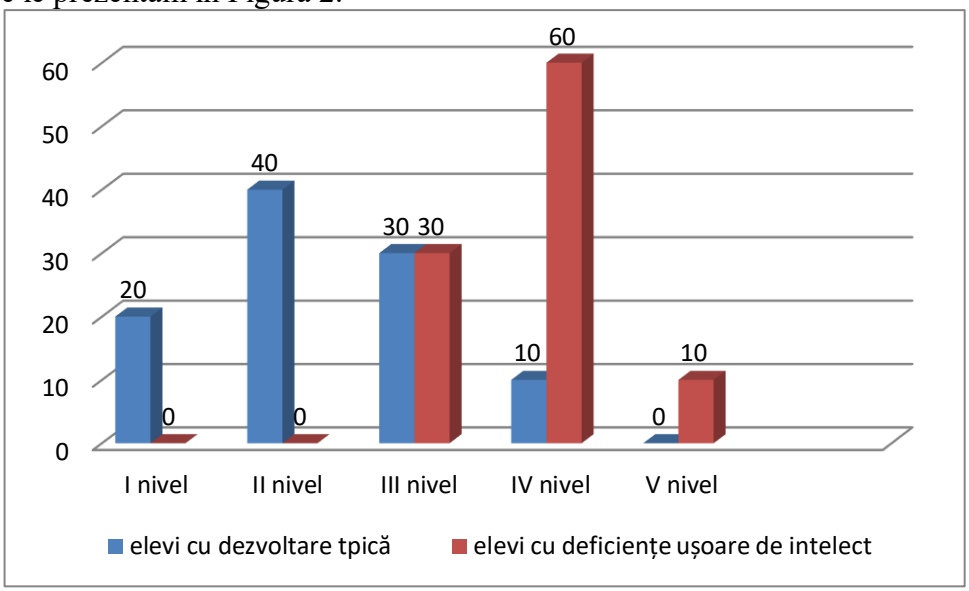


Figura . 2. Studiul atitudinilor față de școală la grupele de copii studiate cu ajutorul chestionarului de evaluare a nivelului de motivație școlară N.Luskanova

Analiza rezultatelor prezentate în figura 2 indică că elevii cu dizabilități intelectuale ușoare, în comparație cu elevii cu dezvoltare tipică, au o prevalență a atitudinii pozitive față de școală, dar școala atrage acești copii cu activități extracurriculare, motivație școlară scăzută și inadaptare școlară. Prevalența atitudinii pozitive față de școală, însă școala atrage astfel de copii doar prin activități extracurriculare, ne indică faptul că ei doar merg mai des la școală pentru a socializa cu prietenii și profesorii. Le place să se simtă elevi, să aibă un ghiozdan frumos, pixuri și caiete. Motivațiile cognitive sunt mai puțin formate la astfel de copii, iar aceștia nu sunt prea atrași de procesul de învățare. În desenele cu tematică școlară, astfel de elevi înfățișează, de regulă, școala, dar nu și situații de învățare. Motivația scăzută se manifestă prin faptul că copiii frecventează școala cu reticență, preferând să chiulească de la ore. Ei sunt adesea implicați în activități și jocuri din afara orelor de curs. Ei întâmpină dificultăți serioase în activitățile de învățare. Ei se află într-o stare de adaptare instabilă la școală. În desenele cu tematică școlară, astfel de copii înfățișează subiecte de joacă, deși acestea au o legătură indirectă cu școala. Într-o măsură mai mică, s-a manifestat o inadaptare școlară, elevii cu dizabilități intelectuale ușoare întâmpinând dificultăți serioase în învățare: nu pot face față activităților de învățare, au probleme de comunicare cu colegii de clasă și în relația cu profesorul. Desenele acestor copii, de regulă, nu corespund temei școlare propuse, ci reflectă pasiunile individuale ale copilului.

Astfel, în urma implementării experimentului se pot extrage următoarele concluzii:

1. La studiu au participat elevi cu dizabilități intelectuale ușoare care prezentau următoarele abateri: dependența productivității de schimbările de dispoziție și de vreme, scăderea concentrării atenției, predominanța motivației externe, incapacitatea de a se concentra și de a se adapta la lecție după pauze active; incapacitatea de a corela nota primită și performanța lor la lecție, răspunsurile elevilor sunt monosilabice, necesită în mod constant supravegherea unui adult, pasivitate, izolare, inactivitate la lecții.

2. Selectarea metodelor de studiere a motivației pentru procesul de învățare ca unul dintre factorii de bunăstare psihologică a elevilor cu dizabilități intelectuale ușoare s-a bazat pe mai multe criterii: nivelul de motivație pentru procesul de învățare, prezența/absența interesului pentru o anumită disciplină, prezența autocontrolului, tipul de atitudine față de școală. Toate metodele au o formă de administrare individualizată, un material de stimulare și o interpretare detaliată a rezultatelor.

3. Pe parcursul analizei rezultatelor obținute s-a constatat că elevii cu dizabilități intelectuale ușoare au un interes selectiv față de învățare, nu sunt activi la lecții, nu toți corelează nota primită cu munca depusă la lecție, precum și nu înțeleg scopul și obiectivele lecției, nu pot efectua o muncă monotonă timp îndelungat din cauza particularităților lor. Nivelul de autocontrol la toți elevii atinge un nivel scăzut, ceea ce indică incapacitatea lor de a verifica ceea ce au scris și de a găsi greșeli. Jumătate din eșantion auprezentat un motiv de joc de conducere, deoarece nu sunt pe deplin conștienți de scopul vizitei la o organizație educațională. Ca urmare, s-a constatat că elevii nu și-au format motive interne de învățare.

4. Ipoteza studiului a fost confirmată.

Rezultatele obținute în urma experimentului de constatare au servit drept bază pentru recomandări în vederea stimulării motivației și îmbunătățirii calității bunăstării psihologice în procesul educațional al elevilor cu dizabilități intelectuale.

Recomandări pentru pedagogi:

1. În pregătirea unei lecții, se selectează astfel de sarcini și exerciții al căror conținut este relevant și practic pentru elevi. Baza fiecărei lecții este activitatea practică a elevilor. În acest caz, materialul de învățare devine mai accesibil, iar asimilarea sa mai reușită. Includerea diferitelor tipuri de activități promovează apariția activității și încurajează independența, duce la o varietate de interacțiuni interpersonale și aduce schimbări pozitive în procesul de învățare.

2. Sunt organizate diverse forme de predare: pe lângă lecțiile tradiționale, există lecții-excursii, lecții-călătorii, lecții-vacanțe, lecții-concursuri etc.

3. În cadrul orelor să fie alternanță de forme de lucru individuale, frontale, de grup și colective.

4. Elevii trebuie implicați în activități de evaluare. Acest lucru va contribui, de asemenea, la formarea autoevaluării lor obiective.

5. Încurajarea activității cognitive a elevilor. Aceasta este facilitată de o prezentare distractivă a materialului educațional.

6. Activarea cooperării elevilor între ei și cu profesorul, crearea unei situații de alegere a partenerului pentru activitatea de învățare în comun.

7. Crearea unei atitudini emoționale pozitive față de învățare: o bază generală pozitivă pentru lecție; un proces variat și atractiv de îndeplinire a sarcinilor; crearea unor situații de succes în activitățile de învățare; schimbarea tipurilor de lucru; selectarea unui material educațional care să răspundă nevoilor cognitive ale elevilor și să provoace un răspuns emoțional pozitiv; crearea condițiilor pentru apariția emoțiilor de surpriză, de realizare, de noutate, de depășire a dificultăților.

Recomandări pentru părinți:

1. Stimulați interesul copilului dumneavoastră, oferindu-i posibilitatea de a recunoaște propriile interese.
2. Încurajați apariția ideilor noi, participând nu numai la activități școlare, ci și la alte evenimente sociale diverse.
3. Lăudați-vă copilul pentru efortul său.
4. Ajutați copilul să-și ia propriile rezultate sub control. Copilul trebuie să învețe să reflecteze asupra rolului responsabilității sale în atingerea rezultatului.
5. Arătați o atitudine pozitivă față de școală.

6. Ajutați copiii să găsească conexiuni între studiul de la școală și pasiunile lor.

7. Realizați temele sub forma unui joc.

BIBLIOGRAPHY

1. Angheană V. Dezvoltarea cognitivă la copiii cu deficiență mintală. București: Editura Universității din București, 2017. 160 p.
2. Chiperi N. Particularităţile psihologice ale copiilor cu dizabilități mintale ușoare din perspectiva diverselor modele de educaţie. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2015. 252 p.
3. Cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024 – 2027 https://gov.md/sites/
4. Luria A.R. „Umstvennootstalîi rebionok" (Copilul înapoiat mintal), Ed. A.P.N., Moskva.1960.
5. Preda V. „Valoarea probei «Figurii complexe-Rey» în studierea memoriei operaţionale vizuale şi a structurii perceptiv-motorii a spaţiului grafic la deficienţii de intelect şi la ambliopi" . În: «Revista de Educaţie Specială, 1993, nr. 1, p.31-39.
6. Psihopedagogie Specială. Modele de evaluare și intervenție coord. de Adrian Roșan Iași: Polirom, 2015. 575 p.
7. Cuskelly M., Gilmore L. Motivation in Children with Intellectual Disabilities. Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities.2014, vol 1, p. 51-59. https://doi.org/10.1080/23297018.2014.906051
8. Elisabeth Hansen, Helena Nordén, Marie Lund Ohlsson Adolescents with intellectual disability (ID) and their perceptions of, and motivation for, physical activity and organised sports. Sport, Education and Society. https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1969909
9. Тихомирова Л.Ф. Особенности мотивации учебной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта. Ярославский педагогический вестник, 2017, № 1, с.154- 161.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional", MPPSSE 040112

MANAGING EMOTIONS - BENCHMARKS FROM THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL

Angelica Hobjilă
Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Many of the challenges of the school age are, in primary school, beyond the ways of approaching scientific contents, especially child-child, child-adult relationship and communication. Hence, the importance given, both in extracurricular activities and in Romanian language and literature lessons (which we will consider, in particular, in this paper), to the management of emotions.
In this context, the objectives of the present study are: (a) to inventory the emotions found in the literary texts from the alternative Romanian language and literature textbooks used in Romania, in primary school; (b) to identify, in the formulation of the tasks in the textbooks mentioned above, the references to the issue of emotions, with the aim of capitalizing on all these elements as solutions in the management of emotions by children.

Keywords: emotion, textbooks, primary school, literary texts, work assignment

Introducere

Problematica emoţiilor este, în sfera relaţionării şi comunicării interumane, una dintre cele mai nuanţate, cu multiple coordonate ce se particularizează nu doar în plan individual, subiectiv, ci şi intersubiectiv, aspect ce devine cu atât mai relevant în perioada micii şcolarităţi, când – dincolo de provocările pe care le aduce sfera conţinuturilor subsumate diverselor discipline din planul de învăţământ – copiii se confruntă cu cele ale adaptării la un nou mediu (cel şcolar), la un alt tip de relaţionare la nivelul grupului de elevi, cu implicaţiile multifaţetate ale descoperirii de sine şi ale sinelui în raport cu ceilalţi (mediu şcolar, colegi, profesori, părinţi), contextualizate prin aşteptări, proiecţii, întrebări etc. Toate acestea implică (şi) emoţia, în diversele ei manifestări (uneori, neaşteptate) verbale, nonverbale, paraverbale, dezirabilul fiind, în acest sens, asumarea şi gestionarea acestora. Pe această coordonată se plasează, de altfel, elementele vizate în lucrarea de faţă, subsumate scopului de a identifica, în perspectivă, o serie de soluţii care să faciliteze managerierea emoţiilor de către copiii din ciclul primar.

Analiza – una neexhaustivă, ce se constituie, aici, doar în premisă de lucru pentru cercetări ulterioare – propune inventarierea, în manualele de *Limba şi literatura română* pentru clasele a III-a şi a IV-a (disponibile pe www.manuale.edu.ro), a trimiterilor către sfera emoţiilor, atât prin conţinutul textelor literare, cât şi prin diversele modalităţi alese de autorii manualelor alternative în vigoare la acest nivel de şcolaritate pentru abordarea unităţilor de ordin ştiinţific şi tematic.

1. Emoţiile – între manifestare, asumare şi gestionare la vârsta şcolarităţii (particularizare pentru ciclul primar)

Universul emoţiilor este prezentat din multiple perspective în lucrările de specialitate, de aceea se impune precizarea că nu este avută în vedere aici distincţia dintre diferitele tipuri de emoţii, de exemplu, dintre emoţiile de bază şi celelalte emoţii, aşa cum apar ele în studiile specialiştilor, cu atât mai mult cu cât reperele sunt nuanţate în analiza acestora: „emoţiile de bază ar întruchipa […] simplitatea emoţională. Ele s-ar combina între ele pentru a forma alte emoţii, întocmai cum, în teoria cromatică a culorilor, anumite amestecuri ale culorilor de bază

generează alte culori" (Boncu & Nastas, 2015, p. 11). Se vor regăsi, aşadar, în trimiterile de mai jos (şi, mai ales, se va căuta corespondenţa în spaţiul educaţional al şcolii primare), emoţii precum: dragostea, aspiraţia, pasiunea, adoraţia, atracţia, admiraţia, compasiunea, recunoştinţa, bucuria, uşurarea, încântarea, mulţumirea, plăcerea, entuziasmul, fericirea, veselia, jubilarea, mândria, surpriza, mirarea, stupefacţia, furia, revolta, invidia, gelozia, dezgustul, dispreţul, mânia, ostilitatea, respingerea, frustrarea, resentimentul, agitaţia, tristeţea, regretul, dezamăgirea, nostalgia, neplăcerea, melancolia, singurătatea, plictiseala, suferinţa, durerea, doliul, frica, şocul, spaima, panica, teama, nervozitatea, vinovăţia, ruşinea, jena etc. (Cosnier, 2007, pp. 48-49; Boncu & Nastas, 2015).

Generoasa listă prezentată *supra* implică nenumărate variabile în planul relaţionării şi al comunicării interumane (fiind recunoscut „caracterul social şi relaţional al majorităţii evenimentelor emoţionale" – Cosnier, 2007, p. 39), în condiţiile în care emoţiile sunt reflectate în trăiri, comportamente şi manifestări de ordin fiziologic (Cosnier, 2007, p. 30) dintre cele mai diverse; astfel, în „cronologia emoţiilor", pe primul loc este pusă „declanşarea urmată de reacţii, după care acestea sunt supuse controlului", care poate lua, la rândul său, forma controlului individual sau social (Cosnier, 2007, pp. 40-41), de unde importanţa familiarizării cu şi a exersării acestor modalităţi de gestionare a domeniului emoţional – pe linia „şcolarizării emoţiilor" sau a „alfabetizării emoţionale" (Goleman, 2018, pp. 314-315; vezi şi Antognazza et al., 2015, p. 1121). Având în vedere dinamica emoţiilor umane, faptul că acestea „pot fi formate, educate, manipulate, schimbate, potenţate sau reduse [… şi că] realitatea poate amplifica, dizolva sau reprima uman emoţiile, fie pozitive, fie negative", se impune existenţa/realizarea unui astfel de „control emoţional care ar trebui să creeze un echilibru necesar al tuturor stărilor afective" (Neacşu & Suditu, 2020, p. 86).

Prefigurările de ordin teoretic îşi găsesc o serie de corespondenţe nuanţate în particularizările pentru vârsta şcolară mică, atunci când, pe de o parte, creşte „reţinerea în exprimarea trăirilor" copilului şi, pe de altă parte, „prin succesele obţinute şi aprecierea celor din jur, [acesta] simte noi trăiri emoţionale care invadează întregul sistem atitudinal şi relaţional cu mediul ambiant" (Verza, E. & Verza, E.V., 2017, p. 369); „competiţia şcolară" presupune ca elevii din ciclul primar „să-şi stăpânească emoţiile" (Verza, E. & Verza, E.V., 2017, p. 325), remarcându-se, la acest nivel de vârstă, şi „stimularea trăirilor emoţional-afective şi proiectarea tendinţei de socializare a afectivităţii" (Verza, E. & Verza, E.V., 2017, p. 401). Statistic, se consideră că, la vârsta de 10 ani, copiii ar trebui să poată identifica cel puţin zece stări emoţionale (Shapiro, 2016, p. 301), nefiind reperabile diferenţe semnificative, între clasele din ciclul primar, în ceea ce priveşte competenţele socio-emoţionale (Tarasova, 2016). Pe de altă parte, este subliniată ideea că „ciclul primar este considerat o perioadă critică, în care băieţii şi fetele pot avea diferite oportunităţi să practice controlul emoţional şi să facă faţă emoţiilor şi interacţiunilor sociale", premise pentru dezvoltarea din următorii ani (Moreno, E.M., Montero, A., & Armada-Crespo, 2024, p. 54), reglarea emoţiilor fiind pusă în relaţie, la vârsta şcolară mică, atât cu manifestarea emoţiilor (inclusiv în contexte particulare de identificare a emoţiilor pozitive/negative – de exemplu, în cazul raportării copiilor din ciclul primar la rezolvarea problemelor de matematică – Antognazza et al., 2015), cât şi cu relaţia/interacţiunea profesor – elev (Schlesier, Roden & Moschner, 2019, p. 240).

Recunoaşterea/identificarea, exprimarea emoţiilor, gestionarea manifestării acestora – prin raportare la sine şi la ceilalţi –, „stăpânirea emoţiilor: înţelegerea a ceea ce se află în spatele unui sentiment (de exemplu, durerea care generează mânia) şi învăţarea modalităţilor de a stăpâni anxietăţile, mânia şi tristeţea" (Goleman, 2018, p. 322), ca elemente subsumate „controlului emoţional" (Shapiro, 2016, pp. 302-303; vezi, în acest sens, şi distinţia nuanţată dintre „controlul expresiei verbale" şi „expresia verbală ca instrument de control" – Cosnier, 2007, p. 42), respectiv exersarea empatiei – „înţelegerea sentimentelor celorlalţi şi însuşirea perspectivei lor, precum şi respectarea diferenţelor în felul în care oamenii simt anumite

lucruri" (Goleman, 2018, p. 322), se constituie în repere utile pentru modalităţile în care universul emoţiilor poate fi abordat în „grupul educaţional", implicând, printre altele: „capacitatea de a valoriza optim propriile emoţii", exersarea controlului şi a autocontrolului, intrarea în jocuri de rol „adecvate stărilor emoţional-afective", utilizarea unor „simulări alternative" pentru diferite stări emoţionale, valorificarea de texte literare/nonliterare „cu efecte emoţionale stimulative, individual sau în grup" (Neacşu & Suditu, 2020, p. 85). Se conturează, în acest fel, demersurile de tip individual/subiectiv şi intersubiectiv care pot facilita exersarea gestionării emoţiilor de către copiii de vârstă şcolară mică (şi nu numai), inclusiv prin plasarea educatorilor (profesori, părinţi) şi, contextual, chiar a copiilor, în ipostaza de „antrenori emoţionali" (Gottman & DeClaire, 2018), presupunând raportarea conştientă la emoţia celuilalt, recunoaşterea emoţiei „ca o oportunitate de apropiere şi de învăţare", ascultarea empatică şi validarea trăirilor interlocutorului (Faber et al., 2019, p. 45), ajutorul dat în vederea etichetării emoţiei resimţite şi, în funcţie de situaţie, stabilirea de limite în manifestare şi sprijin în identificarea de soluţii pentru eventuala problemă identificată (Gottman & DeClaire, 2018, p. 26). O importanţă deosebită este acordată – în cadrul acestui tip de abordare – identificării şi exprimării sentimentelor, utilizând un „vocabular" al acestora (Rosenberg, 2005, pp. 62-76), utile fiind, în acest sens, listele de cuvinte care exprimă „cum e probabil să ne simţim când nevoile noastre sunt/nu sunt satisfăcute" (Rosenberg, 2005, pp. 71-73), precum şi inventarul de emoţii de la începutul secţiunii de faţă a lucrării.

Studiile de specialitate fac, de asemenea, trimitere către diferite strategii/modalităţi/metode prin care copiii sunt învăţaţi să-şi regleze emoţiile şi să comunice optim/eficient – de exemplu, metoda BREATHE, folosirea scrierii expresive (Murray & Tostevin, 2023, p. 2), Making Choices, Social Emotional Learning (Schlesier, Roden & Moschner, 2019, pp. 240-241), „Social-Emotional Learning Programs" (Low et al., 2015, apud Moreno, E.M., Montero, A., & Armada-Crespo, 2024, pp. 54-55), tehnica 5-4-3-2-1 – concentrarea copilului pe: cinci lucruri pe care le poate vedea, patru lucruri pe care le poate auzi, trei lucruri pe care le poate atinge, două lucruri pe care le poate gusta, un lucru pe care îl poate mirosi şi o respiraţie adâncă (Murray & Tostevin, 2023, p. 3), întocmirea şi valorificarea unui „dicţionar al sentimentelor" (Shapiro, 2016, p. 303), „Vocabularul emoţiilor", „Culoarea emoţiilor", „Sunetul emoţiilor" (Rafailă, 2015, p. 166), „alfabetizarea emoţională deghizată" în orele de matematică, de ştiinţe, în ascultarea unei poveşti etc. (Goleman, 2018, pp. 326-327) etc.

Această ultimă coordonată aplicativă – prefaţată prin lucrări în care sunt oferite exemple de poveşti şi de modalităţi de valorificare a acestora, în asociere cu teme precum „consecinţele negative ale incapacităţii de a gestiona propriile emoţii" (Arlati, 2018, p. 19) sau importanţa recunoaşterii/exprimării unei emoţii (Arlati, 2018, p. 27), respectiv exemple de variante de analiză/raportare la elemente din basmele copilăriei, cu trimitere către teme subsumate planului emoţiilor (Cashdan, 2009; Bettelheim, 2017) – va fi contextualizată, în cea de-a doua parte a lucrării de faţă, la nivelul textelor-suport incluse în manualele alternative de *Limba şi literatura română* pentru ciclul primar (cu accent pe conţinutul textelor literare şi pe tipurile de sarcini de lucru ce pot fi puse în relaţie cu sfera emoţiilor).

2. Textele-suport din manualele de *Limba şi literatura română* pentru ciclul primar – premise de exersare a raportării optime a copiilor la emoţii

Manualele în vigoare, în ciclul primar, la disciplina *Limba şi literatura română* (clasele a III-a şi a IV-a) conţin o diversitate de texte subsumate literaturii române şi universale pentru copii, clasice şi contemporane, prezentate în formă originală (mai rar) sau adaptată, ce se pot constitui în premise pentru analize nuanţate în ceea ce priveşte identificarea, manifestarea şi gestionarea emoţiilor. Numite sau sugerate, asociate unor

contexte familiare sau imaginare, unor personaje din planul uman sau din planul naturii, realului sau imaginarului, emoţiile se regăsesc – explicit sau implicit – în majoritatea textelor din manualele alternative avute în vedere în studiul de faţă; este vorba despre 10 manuale de *Limba şi literatura română* – 6 pentru clasa a III-a şi 4 pentru clasa a IV-a (prezentate, mai jos, cu abrevierile M1, M2, M3, …, M10) – disponibile pe www.manuale.edu.ro. Grila de analiză urmăreşte atingerea a două obiective: (a) inventarierea principalelor emoţii reperabile în textele literare din manualele alternative de Limba şi literatura română utilizate în România, în ciclul primar; (b) identificarea, în formularea sarcinilor de lucru din manualele menţionate *supra*, a trimiterilor către problematica emoţiilor, cu scopul de a valorifica toate aceste elemente ca soluţii ulterioare în gestionarea emoţiilor de către copii.

În ceea ce priveşte inventarul emoţiilor subsumate textelor-suport din manualele de *Limba şi literatura română*, trebuie precizat că au fost avute în vedere, în studiul de faţă, doar emoţiile reperabile explicit, prezentate nominal (*bucurie*), respectiv prin trimiteri adjectivale (*bucuros/bucuroasă*) şi/sau verbale (*s-a bucurat*), accentul fiind pus pe realizarea unei liste de emoţii, nu pe analiza proporţiei în care acestea apar în texte/manuale diferite. În acest sens, am optat pentru prezentarea enumerativă, alfabetică (pe direcţia „ABC-ului emoţiilor" – Goleman, 2018), a emoţiilor excerptate din textele-suport: atracţie (M1, pp. 50-51); admiraţie (M1, pp. 50-51; M2, p. 46; M4, p. 129; M5, p. 37; M8, p. 95); bucurie (M1, pp. 12-13, 20, 26, 50-51, 73, 106-107, 122-123; M2, p. 18; M3, pp. 56, 69, 90, 94, , 103, 126; M4, pp. 33, 72; M5, pp. 15, 61, 62-63, 70; M7, pp. 14-15, 52, 58, 93; M8, pp. 86, 113, 126; M9, pp. 50, 55, 62, 70, 133; M10, p. 104); dezamăgire (M2, p. 70); deznădejde (M3, pp. 30-31; M5, p. 50; M9, p. 32); disperare (M1, pp. 82-83; M4, p. 134; M9, p. 32); dispreţ (M3, p. 69; M7, p. 78; M7, p. 93); dor (M3, pp. 30-31, 103; M10, p. 111); dragoste (M1, pp. 64, 73, 81; M4, p. 33; M8, p. 70); dragoste de ţară (M3, pp. 40-41); durere (M1, pp. 76-77; M7, p. 84); duşmănie (M3, p. 102); entuziasm (M1, pp. 8-9, 38-39; M5, p. 77; M6, p. 86; M8, p. 51); fericire (M1, pp. 12-13, 50-51, 76-77, 82-83, 86-87, 98-99, 106-107; M2, pp. 13, 29, 50; M3, pp. 46-47, 91; 32; M4, p. 140; M5, pp. 67, 113; M6, pp. 24-25, 62-63; M7, p. 94; M8, pp. 70, 102, 150; M10, p. 40); frică (M1, p. 43; M3, pp. 8-9; M5, p. 117; M7, p. 32, 59, 134; M8, pp. 90, 117; M10, pp. 18, 30, 68, 84, 114); furie (M3, p. 51, 111; M7, pp. 122, 128; M9, p. 11; M10, p. 88); gelozie (M7, p. 110); generozitate (M8, p. 35; M8, p. 70); groază (M1, pp. 43, 81; M4, p. 149; M5, p. 51; M10, pp. 22, 32); invidie (M8, p. 70); iubire (M1, pp. 76-77, 98-99, 106-107, 122-123; M3, p. 103; M4, p. 121; M5, p. 90; M7, p. 114; M8, p. 126); încântare (M3, p. 94; M10, pp. 78, 104); îngâmfare (M2, p. 26; M3, p. 107); îngrijorare (M1, pp. 12-13, 26, 30-31, 50-51); mâhnire (M3, pp. 46-47, 80, 106, 127; M5, p. 51; M7, p. 15); mândrie (M4, p. 55; M6, p. 53; M9, p. 124); mărinimie (M3, p. 69); mânie (M2, p. 98; M3, pp. 8-9, 110; M5, p. 80, 112); melancolie (M4, p. 14; M6, p. 104); milă (M1, pp. 50-51; M2, p. 54; M3, p. 70); mirare (M3, pp. 40-41, 95, 127; M4, p. 123; M5, pp. 51, 96-97, 108, 112; M6, p. 20; M7, p. 79; M8, p. 135; M9, p. 63; M10, p. 35); mulţumire (M1, pp. 26, 50-51; M3, pp. 102, 126; M8, p. 15, 126); nefericire (M3, p. 90); nostalgie (M6, p. 29); plăcere (M2, p. 28; M3, p. 74); plictiseală (M2, p. 28; M4, p. 49; M5, p. 70; M6, p. 21; M7, pp. 24, 98; M8, pp. 42, 123); recunoştinţă (M1, pp. 122-123; M3, p. 69; M4, p. 109; M7, p. 58); regret/părere de rău (M1, pp. 8-9; M7, p. 79; M8, pp. 71, 102; M10, pp. 10, 113); revoltă (M6, p. 131); ruşine (M1, p. 25, 26, 35, 116-117; M2, p. 34, 75, 137; M3, pp. 8-9, 126; M4, p. 123; M5, p. 61; M7, p. 79; M10, pp. 51, 106); singurătate (M2, p. 102; M7, pp. 59, 117); spaimă (M1, p. 81, 82-83, 86-87; M2, p. 28; M3, pp. 61, 64, 69; M4, p. 154; M5, p. 91; M6, p. 104; M8, p. 90; M10, pp. 25, 34, 40, 92, 102); suferinţă (M3, p. 95); supărare (M1, pp. 20, 30-31, 76-77, 116-117; M4, pp. 32, 87; M7, p. 93; M8, pp. 71, 98, 135; M9, p. 24; M10, p. 88); surpriză (M3, pp. 65, 70); teamă (M1, pp. 30-31, 8-9, 38-39, 81; M5, pp. 80; M6, p. 105; M10, pp. 25, 78); tristeţe (M1, pp. 20, 35, 38-39, 50-51, 76-77, 82-83, 122-123; M2, pp. 8, 34, 50; M3, pp. 30-31, 40-41; M4, pp. 28, 33; M5, p. 105; M7, p. 135; M10, pp. 10, 66, 104); uimire (M1, pp.

25, 35, 81, 86-87; M3, p. 94; M4, p. 86; M5, p. 126; M6, p. 46; M8, p. 117; M9, p. 63); veselie (M1, pp. 30-31, 38-39, 50-51, 43, 106-107, 116-117; M2, p. 8; M3, p. 64; M4, p. 109; M5, p. 100; M6, p. 120; M8, p. 70; M9, pp. 11, 107, 133); voioşie (M3, pp. 30-31, 40-41; M5, p. 15), listă comparabilă cu cea prezentată în prima secţiune a lucrării.

Se observă, în unele texte-suport, gradarea emoţiilor aflate pe aceeaşi coordonată (de exemplu, *teamă, frică, spaimă, groază; veselie, bucurie, fericire, entuziasm* etc.), dar şi serii percepute, de către copiii din ciclul primar, ca fiind mai degrabă sinonimice, fără nuanţări în sfera emoţiilor, a gradelor în care acestea sunt resimţite (*veselie – voioşie – bucurie…; mâhnire – supărare – tristeţe*). Pot fi analizate, de asemenea, contextele cărora le sunt subsumate anumite emoţii: prima zi de şcoală (*teamă, regret, entuziasm* – M1, pp. 8-9; similar, în texte din primele pagini ale celorlalte manuale), un eveniment/cadru istoric (*uimire, spaimă, teamă, dragoste* – M1, p. 81), drumul creaţiei (*iubire, tristeţe, supărare, durere, fericire* –M1, pp. 76-77) etc., precum şi sintagme din textele-suport care pot fi puse în relaţie cu manifestările anumitor emoţii: „*cu mâinile reci de emoţie*” (M5, p. 144), „*dacă nu îţi citeam teama în privire*…” (M6, p. 105) etc. Astfel, dincolo de actualizarea unui „vocabular al emoţiilor” prin chiar identificarea acestora din urmă în textele literare studiate, sunt create premisele nu doar pentru a recunoaşte şi numi, ci şi pentru a explica, pentru a contextualiza, pentru a analiza reacţiile şi manifestările (inclusiv de ordin fiziologic) subordonate emoţiilor, prin raportare la sine şi la relaţia cu cei din jur.

Sarcinile de lucru care conţin trimiteri către sfera emoţiilor se înscriu pe câteva coordonate redundante în manualele analizate: întrebări centrate pe emoţiile resimţite de către copii în contexte cotidiene (de exemplu, întrebări de tipul „Tu cum te-ai simţit când…?” – M1, p. 25; M7, p. 145, particularizând momente precum reîntoarcerea la şcoală după vacanţă, jocul în nisip etc.) sau prin raportare la textele-suport studiate („Care text te-a întristat?” – M1, p. 64, „Ce emoţie a produs…?” – M9, p. 26; „Ce simţiţi citind poezia?” – M4, p. 123; similar M10, p. 47); alteori, întrebările vizează emoţiile subsumate unor personaje din textele literare: „Ce crezi că a simţit…?” (M3, pp. 62, 66), „Ce simt personajele?” (M1, p. 87), „Scrie despre stările prin care trece…” (M4, p. 88) sau „De ce crezi că nu-i era frică puiului de om?” (M3, p. 112) – aici, cu centrare şi pe cauza unei anumite emoţii –, respectiv „Ce anume din comportamentul împăratului îţi arată că era foarte trist?” (M3, p. 108) – cu direcţionarea atenţiei copiilor nu doar pe identificarea emoţiilor, ci şi pe manifestările acestora. Apare, de asemenea, frecvent în manuale sarcina de lucru asociată pălăriei roşii: „Spune ce simţi!”, în cadrul Pălăriilor gânditoare (M4, p. 133; M8, p. 16; M9, p. 33). Acestora li se adaugă o serie de sarcini de lucru subsumate elementelor de construcţie a comunicării sau formelor comunicării, ce fac, însă, trimitere, prin exemplele oferite, către problematica emoţiilor; vezi, de exemplu: exemplificarea cuvintelor cu sens opus: „Sunt *veselă* când iau o notă bună!/ Sunt *tristă* când cad frunzele!” (M1, p. 74); selectarea, din mai multe date, a seriei sinonimice conţinând emoţii (M10, p. 28); explicarea şi exprimarea prin comunicare nonverbală (mimică şi gestică) a unor cuvinte/sintagme care conţin trimiteri către emoţii: *se arătă dezamăgit, se revoltă, entuziasmat, plictiseală, aprobară vesele, l-au primit cu bucurie* etc. (M6, p. 133); în alte situaţii, elementele lexicale sunt puse în relaţie cu anumite coordonate ale textului-suport, implicând, de exemplu: transcrierea, dintr-o listă dată (*ruşine, mulţumire, teamă, generozitate, neputinţă, sinceritate, milă, tristeţe, uimire, fericire*), doar a cuvintelor care denumesc emoţiile asociate unui anumit personaj (M2, p. 76); alegerea dintre variante de răspuns implicând nume de emoţii (M10, pp. 30, 78, 97), completarea unor enunţuri lacunare date cu emoţiile resimţite de… (M10, p. 52). Manifestarea emoţiilor este vizată şi prin analiza/intuirea unor imagini din manual, cu accent pe decodarea elementelor nonverbale: „Ce transmite chipul copilului/ Dar al bunicului?” (M8, p. 96).

Atât emoţiile identificate în textele literare din manualele alternative de *Limba şi literatura română*, cât şi sarcinile de lucru propuse elevilor, respectiv modalitatea în care

fiecare profesor alege să valorifice aceste resurse se pot constitui, ca şi în cazul exemplelor de activităţi/proiecte etc. din prima parte a lucrării, în premise ale discutării şi exersării strategiilor optime de gestionare a emoţiilor de către copiii de vârstă şcolară mică.

Concluzii

Având ca punct de plecare delimitările din lucrările de specialitate consacrate problematicii emoţiilor, datumurile din dezvoltarea elevilor din ciclul primar, precum şi exemplele pe care diverşi specialişti le oferă – pentru spaţiul educaţional (şi nu numai) – pentru raportarea dezirabilă/eficientă la emoţii şi la manifestările acestora la acest nivel de vârstă, lucrarea de faţă a propus o contextualizare particulară, neexhaustivă, a manierei în care educatorii pot deschide, către minţile şi sufletele copiilor, acest univers, plecând de la chiar resursele de care se dispune: manualele alternative (aici, de *Limba şi literatura română* pentru clasele a III-a şi a IV-a) şi, în mod deosebit, textele literare şi diferitele tipuri de sarcini de lucru din aceste manuale.

Analizând 10 dintre manualele alternative în vigoare la nivelul învăţământului primar (6 manuale pentru clasa a III-a şi 4 manuale pentru clasa a IV-a), s-a ajuns la un inventar al principalelor emoţii excerptate din textele literare propuse spre abordare şi la o creionare a cadrului de formulare a sarcinilor de lucru (implicând aceeaşi trimitere către sfera emoţiilor), ce se pot constitui în punct de plecare pentru studii ulterioare, cu centrare atât pe reperele de ordin didactic asociate optimizării gestionării emoţiilor de către copii, cât şi pe criteriile de selecţie a textelor literare introduse în manualele alternative.

BIBLIOGRAPHY

Antognazza, D., Di Martino, P., Pellandini, A. & Sbaragli, S. (2015). The flow of emotions in primary school problem solving. *CERME 9 - Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Charles University in Prague, Faculty of Education; ERME, Feb 2015, Prague, Czech Republic*. 1116-1122.

Arlati, V. (2018). *Emoţii în poveşti*. Padea: Lizuka Educativ.

Bettelheim, B. (2017). *Psihanaliza basmelor*. Traducere de Teodor Fleşeru. Bucureşti: Editura Univers.

Boncu, Ş. & Nastas, D. (2015). *Emoţiile complexe*. Iaşi: Polirom.

Cashdan, S. (2009). *Vrăjitoarea trebuie să moară. Psihologia basmului*. Traducere din engleză de Alice Popescu. Bucureşti: Editura Trei.

Cosnier, J. (2007). *Introducere în psihologia emoţiilor şi a sentimentelor: afectele, emoţiile, sentimentele, pasiunile*. Traducere de Eliza Galan. Iaşi: Polirom.

Faber, A., Mazlish, E., Nyberg, L., & Templeton, R.A. (2019). *Comunicarea eficientă cu copiii acasă şi la şcoală.* Ediţia a V-a, Traducere din engleză de Irina Negrea. Bucureşti: Curtea Veche.

Goleman, D. (2018). *Inteligenţa emoţională*. Ediţia a IV-a, Traducere de Irina-Margareta Nistor. Bucureşti: Editura Cartea Veche.

Gottman, J.M. & DeClaire, J. (2018). *Cum să creştem copii inteligenţi emotional*. Cuvânt-înainte de Daniel Goleman, Traducere de Dana-Ioana Chiriţă. Bucureşti: Pagina de Psihologie.

Moreno, E.M., Montero, A., & Armada-Crespo, J.M. (2024). Effectiveness of socio-emotional development programs applied in primary education: an umbrella systematic review. *Anales de Psicologia/Annals of Psychology*, 40(1), 54-68, https://doi.org/10.6018/analesps.488251.

Murray, J. & Tostevin, L. (2023). Improving emotion regulation and communication for children: A pre-post trial of a school-based aproach. *Mintal Health & Prevention*, 30, 200282, https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200282.

Neacşu, I., & Suditu, M. (2020). *Educaţia emoţional-afectivă: noi explorări, noi strategii*. Iaşi: Polirom.

Rafailă, E. (2015). Primary School Children's Emotional Intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 163-167, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.276.

Rosenberg, M.B. (2005). *Adevărata educaţie pentru o viaţă împlinită: comunicarea nonviolentă ajută şcoala să crească performanţele, reduce conflictele şi îmbogăţeşte relaţiile interumane*. Traducere de Silvia Sbârnă. Bucureşti: Elena Francisc Publishing.

Schlesier, J., Roden, I., & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 239-257, https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044.

Shapiro, L. E. (2016). *Inteligenţa emoţională a copiilor: jocuri şi recomandări pentru un EQ ridicat*. Traducere de Paul Aneci şi Andra Hâncu. Iaşi: Polirom.

Tarasova, K. (2016). Development of Socio-emotional Competence in Primary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233. 128-132, 10.1016/j.sbspro.2016.10.166.

Verza, E. & Verza, E.V. (2017). *Psihologia copilului*. Bucureşti: Editura Trei.

Sources

Andrei, Corina; Bălan, Constanţa (2023b). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Grupul Editorial Corint. [M1]

Beşliu, Daniela; Stănică, Nicoleta (2023a). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Editura Litera. [M2]

Beşliu, Daniela; Stănică, Nicoleta (2023b). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Bucureşti: Editura Litera. [M3]

Briceag, Adriana; Bogdan, Ionela Cătălina; Grigore, Maria Ionela; Nicolae, Mariana Alina; Dorobanţu, Dumitru Săndel (2023). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Piteşti: Editura Paralela 45. [M4]

Dumitrescu, Iliana; Ciobanu Nicoleta; Molan, Vasile (2023a). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Editura CD Press. [M5]

Dumitrescu, Iliana; Ciobanu Nicoleta; Molan, Vasile (2023b). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Bucureşti: Editura CD Press. [M6]

Fîlfănescu, Iuliana; Ivaşcu, Mihaela; Boerescu, Ofelia; Hoaghea, Adriana; Fîlfănescu, Constantin; Hoaghea, Cristian (2023). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Piteşti: Editura Paralela 45. [M7]

Grigore, Adina; Ionică, Nicoleta-Sonia; Ipate-Toma, Cristina; Spînu, Elena-Adriana; Truţă, Cristina-Cornelia; Dumitru, Violeta-Marinela (2023a). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Costeşti: Ars Libri. [M8]

Grigore, Adina; Ionică, Nicoleta-Sonia; Ipate-Toma, Cristina; Spînu, Elena-Adriana; Truţă, Cristina-Cornelia; Dumitru, Violeta-Marinela (2023b). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Costeşti: Ars Libri. [M9]

Onofrei, Margareta; Bran, Simona-Andreea (2023). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Booklet. [M10]

APPROACHING MEDICINE THROUGH AN INTERDISCIPLINARY LENS: INITIATORY STEPS IN THE ROMANIAN CONTEXT

Laura Ioana Leon
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract: It is noteworthy how people begin to approach topics concerned with interdisciplinary approaches to the field of medicine. This is rather a new territory in our country and our medical students would need some training in this respect. Studies that have been carried out for more that fifty years show the real benefits medical students have once they become familiarized with the ways in which they can use arts, fiction, humanities by and large, in order to improve their communication skills, develop their empathy and eventually build a better relationship with their patients. The Romanian context is not very offering from this point of view, therefore most of the times the primary sources have to be sought somewhere else, following some American authors. Though these sources are very solid from a theoretical point of view, as we go deeper into the analysis of these new perspectives, we realize the importance of context. The Romanian context may be very different from that in the US or Western Europe, therefore the reference to our own background may bring about the real benefits of such discussion with our students. The more Romanian specialists in the field we gather, the more relevant such discussions will become in the context of applying all these theories upon some Romanian realities of our healthcare system. This paper is going to make a review of Laura Poantă's book, Doctorul de poveşti (Cluj: Școala Ardeleană, 2021), a book that is an exploration of all these interdisciplinary fields that have an impact upon that medicine which places the patient at the center of its activities.

Keywords: Medical Humanities, Arts and Medicine, the power of storytelling, medical students, foreign language teaching.

Laura Poantă's book, *Doctorul de poveşti*, published by Școala Ardeleană (Cluj) in 2021, i.e. during the pandemic, has not received the necessary attention in the Romanian context, taking into account the fact that books devoted to the field of Medical Humanities are still so rare here. It is even better when the author of such a book, dealing with topics that touch upon the complex interdisciplinary field of Medical Humanities, is a physician herself, being able to offer, thus, an inner perspective. Gathering some of her articles formerly published in various magazines, Laura Poantă manages to create a rather comprehensive attempt to show some of the benefits of studying medicine and literature, but also medicine and arts. The second part of the book, devoted to the relationship between medicine and the arts is probably more consistent as we learn the author, besides being a physician, also has a solid training in the fields of art, being a graduate from a high school of fine arts. Even today, though a full-time physician, Laura Poantă is also in charge with *Salonul medicilor*, which has already reached its 45th edition. This art event gathers all those physicians who are passionate about art and not only seek refuge in it, but rather prove that theory that doctors, despite the fact that they deal with those less beautiful aspects of life and of the human body, they are great admirers of human beauty that is always revealed by a healthy body. As I have already said, it is good that such a book was written by a physician as once a healthcare professional acknowledges the importance of studying all these topics, they are given more credit as they are the ones to have this perspective from the inside, that most of the times is less accessible to an outsider. Of course, I am not trying to say that those specialists who devote their time and energy to the study of Medical Humanities should be only doctors, but it is always a good idea to have a doctor (if not several) by your side, ready to check the

accuracy and utility of such theories. Likewise, when a doctor becomes passionate about the intersection of medicine with all these fields that nowadays are regarded as part of the vast field of Medical Humanities, is invited to share their opinions and ideas with specialists from all these different areas of study.

The first part of the book seeks to explore the relationship between medicine and literature, though the approach is not a traditional one. Laura Poantă chooses some random authors to discuss various topics that have probably been, throughout the years, her main interests. The largest chapter of the book, the first one, is devoted to the topics of death and mortality in the doctor-patient relationship. Laura Poantă speaks about this new and unexpected role the today's doctor is supposed to have: to prevent the patient's death (Poantă 2021: 7-8). Deep down, based on the evolution of technology, people would expect doctors to perform miracles that ultimately would lead to a deathless individual who will be able to escape most of the ugliness their predecessors experienced. Obviously, this is an impossible thing to achieve, therefore Laura Poantă brings to our attention Philippe Ariès's discussion upon the idea of man's relationship to death. According to Philippe Ariès, there are five ways in which man is able to represent himself in front of death. In other words, these are the ways in which man has found a way to cope with the idea of death.

The first way to see death is *la mort apprivoisée* (the domesticated death), i.e. coming to terms with the idea that we all die and eventually the person who dies, taking on an active role when they leave testaments, give advice to those who outlive them, and are able to take a proper goodbye (Poantă 2021: 10-11). *La mort de soi* (one's own death), a theory that overlaps with the thinking of the 15th and 16th centuries, sees death in a more peaceful way, as it is only the body which disappears, the soul being immortal (Poantă 2021: 10-11). *La mort longue and proche* (the long and close death) which is to be found especially in the 16th century, when the era of rationalization begins. We witness now a detachment from death, once technology starts to develop and reason to triumph. This is a world where there is no room for death. The fourth way to see death is by means of the other's death, *la mort de toi* (your death). The Romantic individual flees from their own death by deviating their attention towards the death of their beloved one. Eventually, *la mort inversée* (the reverse death) is that typology that overlaps with the present-day world. The dying person no longer needs to know the truth about the immanence of their death. They can no longer pass any las words (Poantă 2021: 11) as there is no room for feelings and emotions. The individual dies in solitude, surrounded by sophisticated apparatuses. Moreover, lost among the cold apparatuses, death is hardly detectable, as there is no exact boundary between life and death (the idea being, probably, that life could be artificially prolonged by means of these machines, though the person is already dead). Laura Poantă's conclusion is a valid one: in today's world, death has become an individual experience, as the individual has become so lonely, estranged from their fellow-beings (Poantă 2021: 12). Men have to take their ability to think seriously so that they can see their eternity beyond their temporal limits.

In the same chapter devoted to medicine and literature, Laura Poantă also discusses the tough problem of communication. This has become an issue today as no matter how much our possibilities to communicate have developed, in reality people talk and connect less. Medicine is no exception to that. Besides the very often mentioned complaint that doctors do not carefully choose their vocabulary in such a way that patients would understand, patients have started to rely ever more on the information they can easily get from the internet (Poantă 2021: 38). The author suggests that both the patients and the doctor are to be blamed for that. Most of the times the doctor underestimates the patient's possibility to understand everything about the disease. It is not a rare case for the patient's members of the family and friends to know more about the disease as the doctor may feel more at ease discussing these things with them, in a more relaxed manner. Nonetheless, it is also the patient who has some issues to fix

in this respect, as they subconsciously refuse to accept their diagnosis and they no longer listen to the doctor's explanations which are given in a hurry and sometimes even truncated as a doctor's inner conviction is that the patient does not really need to know all about their disease. This chapter puts forward some interesting ideas that are so relevant and true in the context of the present-day world. Both doctors and patients should re-evaluate their behaviors towards these communication patterns.

One of the most interesting chapters from which we could benefit a lot, especially if we think about a possible feminist approach to Medical Humanities, is the chapter about pain and other discriminations (Poantă 2021: 44). Those interested in feminist issues that could be explored both in literature and healthcare settings, should definitely read Laura Poantă's thoughts on that, checking the examples she gives, using some studies that were carried out by the University of Cagliari (Poantă 2021: 44). The university's researchers attempted to establish a brief history of the word *hysteria*. Obviously in Greek, the word *hystera* means *uterus* (Poantă 2021: 44), therefore, starting from here, there are so many relationships that are being established between women and their "hysteria" throughout centuries. In the past the premenstrual syndrome that nobody knew about was interpreted based on a bizarre belief that the uterus is a migratory organ in the woman's body and it is this very migration that causes some symptoms that are hard to decipher. Laura Poantă also speaks about the difference in diagnosing women and men, women not being given credit in multiple sclerosis (MS) cases – which was believed to be only a male disease – therefore, women displaying similar symptoms to MS, were labeled as *neurotic* or *hysterical* (Poantă 2021: 45). Likewise, in the past, not so many seemed to care about the differences in social classes. While bourgeois women, because of the emptiness of their lives, they usually complain about migraines and insomnia, poor women, who did not display these symptoms, were burdened by the hardships of their lives, leaving them no time for headaches or sleep deprivation. The same chapter brings into discussion the problem of pain which differently endured by males and females, adding the idea that a woman depends very much on the period of her menstrual cycle. Then Laura Poantă mentions a study carried out in Sweden, that says that doctors are inclined to treat male and female patients differently, not in a good sense, i.e. taking into account any specific features that one gender may have (Poantă 2021: 55), but rather discriminating women for seeing their illnesses as inferior and bizarre. This is an important topic even nowadays – there should be more studies like that in Sweden, which would indicate the level of women's discrimination in healthcare settings. Such studies should refer both to the way in which female healthcare professionals may be marginalized at work and female patients may not get the credit they need to get, in all stages of a medical interview or examination, as stated in Shai's study: "The women's health movement, which emerged during the 1960s and 1970s along with the second wave of feminism, recognized the female body as the vessel that mediates male dominance. Feminists demanded improved healthcare and the elimination of sexism in healthcare systems" (Shai 2021).

The last chapter of the first part deals with the idea of stress which may come, according to the author, from two distinct sources, *demand-control imbalance,* that is those moments when the strain comes from the conflict between *high demand* and *low control* (Poantă 2021: 55). These are the definitions found in medicine, of course, but Laura Poantă also adds the idea that a great deal of our stress comes from the everyday challenges of our lives, which tend to be overlooked. Eventually, referring to one of Cătălin Ștefănescu's articles in *Dilema* (Poantă 2021: 55), Laura Poantă puts forward the idea that most of the times we are victims of our own deviated representation of reality. We all fall victim to the challenges of social media. In a desperation to be happy, our lives become a long list of frustrations, that we do not have the perfect families, the great children and the amazing

houses. Social media is mainly responsible for that, as there is always this pressure to live up to some fake standards that are promoted there.

The relationship between medicine and the arts is explored in the 2nd part of the book. The author emphasizes the fact that medicine has been called an art since the Hippocratic oath, which, indeed, is true: "The relationship between literature and medicine has existed from Ancient Greece to the 19th century. However, in the last two centuries, the scientific achievements in medicine, along with the dominance of the biological model in medical education, have weakened this relationship. In the last quarter of the 20th century "Literature and Medicine" has made a comeback in an effort to restore the humanistic component to medical education. "Literature and Medicine" is a subdiscipline of literary studies and a part of "medical humanities"" (Karkabi 2008). Nonetheless, art may also be used as a tool to heal patients (art therapy) (Poantă 2021: 97). The author also sees this relationship between medicine as the arts from the perspective of doctors as art consumers, but also as art makers. This should not be seen as a doctor's attempt to find refuge in the beauty of art, but rather a search for beauty and the restoration of an equilibrium which is temporarily lost when a person becomes sick. There are many interpretations to the way in which doctors may benefit from arts. P. Ann Scott, in her study on the relationship between arts and medicine, mentions three of them: "I suggest that the arts can contribute to whole person understanding in at least three ways. The arts may stimulate: (a) insight into common patterns of response (shared human experiences); (b) insight into individual difference or uniqueness, and (c) enrichment of the language and thought of the practitioner" (Scott 2008). Nonetheless, Laura Poantă largely discusses the art representations during Renaissance, as this was the time when most of the art works had become tools used in medicine to study diseases and illnesses that were so well displayed in the artists' works. The case of *Mona Lisa* (Poantă 2021: 98) which received so many interpretations, starting with the idea that she was pregnant or that she had suffered from hypercholesterelomia, based on the lipomas present on her hands and the fat deposits around the eyes. The Renaissance poet was invited to see and re-interpret all these details. Vito Franco was the one to analyze many art works of the Renaissance which may be useless for the common man, but for those witty minds this becomes a beautiful detective's game. Laura Poantă also brings the case of the painter Dick Ket (Poantă 2021: 100) who suffered from a severe congenital disease of the heart. His self-portraits, in different stages of his life (and of his disease) remained as a testimony of the progression of such a disease. The painter was so careful with details, starting from the transformation of his fingers and the protuberance of the veins on the neck. Laura Poantă's conclusion is that the study of the works of art remains the best exercise a medical student could try in order to develop their observational skills. However, this exercise is not part of the medical students' training and unfortunately, the amount of time that the doctor spends to notice symptoms and put them in relation to the patient's disease is ever shorter. More expensive blood tests and medical procedures are now more favored when it comes to establishing diagnoses. This is an idea that has been discussed in international studies as well: "The purpose of medicine is "to heal the sick and relieve suffering." However, specialization and the rapid rate of advancement of knowledge and technology draw the attention of students and teachers away from the central purpose of medicine. In this day and age, patients complain that doctors treat them as inanimate objects to be analyzed by a computer" (Hajar 2018).

The last part of the book, which becomes more personal, as it allows us to discover the author, will present some of Laura Poantă's literary attempts – the story told from the perspective of a kitchen bug in the hospital (though this is revealed only in the end). *O nouă noapte în spital* (*Another night in the hospital*) comes with these interesting comments on the nightlife of the hospital, with comments and observations about patients' diseases, thus making the reader overlook such bizarre references to the speed of the mop head on the floor

or the patients' carefully sealed jars containing food (Poantă 2021: 166). In the chapter entitled *Doctorul de povești*, the one which gives the title of the book, Laura Poantă discusses some cases in children's literature, saying that sometimes, the bizarre references to some realities the writer imagines may have to do with some diseases the author may be suffering from. Laura Poantă gives the examples of Ion Creangă and Lewis Caroll. Ion Creangă, with his *Harap Alb*, and the characters of *Flămânzilă, Setilă, Gerilă, Păsări-Lăți-Lungilă*, may offer us a real long list of symptoms of hyperthyroidism, diabetus melitus, gigantism (Poantă 2021: 108). While these may simply be the result of Creangă's rich imagination, they could also be studied from the perspective of the author's disease, epilepsy. Likewise, Lewis Caroll's *Alice in Wonderland*, with its distorted representations of the surrounding objects, may find an explanation in Caroll's constant migraines that could have made him perceive the objects like this (Poantă 2021: 207). The author also touches upon the sensitive problem of political correctness when it comes to reading to children such examples of literary works that nowadays are no longer regarded as appropriate. Laura Poantă says that she does not have the perfect answer for that (Poantă 2021: 117), though she considers that political matters should be discussed in political contexts, and that these examples of children's literature are the creation of some brilliant minds. Laura Poantă comes with the argument given by Einsten who once said that if we want smart children, we should read stories to them, but if we want even smarter children, we should read more such stories to them (Poantă 2021: 207).

Thus, Laura Poantă's book comes at a good time in the Romanian context. Besides the fact that we slightly see some attempts in the direction of the exploration of Medical Humanities in Romanian medical schools, it is always good to have the perspective of someone from the inside. Since Laura Poantă is a physician, she is entitled to sustain all these tools that can be used in a medical student's training today. Unfortunately, as the author said, today laboratory tests and other sophisticated procedures have come to be used more in detecting a patient's diagnosis and the negative outcome of all these is the rupture in the doctor-patient relationship and communication. Probably things will never go back to the way they were, and we will have to accept and adapt to the latest technology that, up to a certain extent, has made our lives easier, in the detriment of losing our ways to better communicate. Another topic of interest would be that of seeing, in the years to come, the ways in which AI generated art would be able to reflect, in any way, anything humanlike. There may come a point when art will no longer be able to be associated with what the painters of Renaissance were trying to do when they painted, with such accuracy, all those details that made their works worthy of being taken as models to study symptoms in medical schools.

BIBLIOGRAPHY

Hajar R (2018). *What has Art to do with Medicine?* **Heart Views**. Jan-Mar;19(1):34-35. doi: 10.4103/HEARTVIEWS.HEARTVIEWS_6_18. PMID: 29876031; PMCID: PMC5965014.

Karkabi K, Ungar L, Kaffman M, Castel OC, Bar-El Y (2008). *The encounter between literature and medicine--from theory to practice*. **Harefuah**. Apr;147(4):350-3, 372. Hebrew. PMID: 18686820.

Poantă, Laura (2021). **Doctorul de povești**. Cluj: Școala Ardeleană.

Scott, PA (2000). *The relationship between the arts and medicine*. **Medical Humanities**; 26:3-8.

Shai, A., Koffler, S. & Hashiloni-Dolev, Y (2021). *Feminism, gender medicine and beyond: a feminist analysis of "gender medicine"*. **Int J Equity Health** 20, 177. https://doi.org/10.1186/s12939-021-01511-5.

PUBLIC COMMUNICATION IN EXTREME CRISES. PROFESSIONAL STANDARDS, TECHNIQUES AND FAILURE

Lia Lucia Epure, Adrian Păcurar
Assoc. Prof., PhD, ,,Vasile Goldiş" Western University of Arad, Lecturer, PhD, ,,Vasile Goldiş" Western University of Arad

Abstract: This paper is about the nature of public communication within a severe crisis environment. Our aim is to disclose some major aspects regarding the way in which should be made any public communication during a major crisis. Thus, firstly we depict the general set of premises which must be acknowledged regarding any discussion about the features of a major crisis and especially about the characteristics of public communication during this type of crisis. Secondly, we depict the general characteristics of the public in such environment. And, in order to further develop the study we use as an example the way in which Romanian authorities developed their own way of delivering a public message to the general public regarding the current war from Ukraine and especially regarding the possible need of making a national preparation for any undesired future development which can occur for Romania from the actual war in Ukraine. In the end of this study some conclusions and recomendations will be drawn.

Keywords: Public Communication, Dysfunctional Communication, War.

Introduction. This study has a set of two distinct goals. The first one is to uncover the general conditions through which it could be depicted the features of a major crisis and, widely speaking, to describe the *structural landscape of a major crisis environment*. The achievement of this first goal requires a dual approach. Thus, on one hand it is necessary to understand and depict the main set of features which is present in any major crisis *regardless of its mode or content*. On the other hand it is also necessary to understand the multitude of very specific features regarding the process of any *public communication* during the duration of a major crisis. The second goal is strictly focused upon *the need of understanding the characteristics of the public from within a major crisis environment* regardless if the public is already involved in the crisis or it just could be involved in the near or medium future.

Regarding now about the first goal it can be said that the definition and understanding of a crisis, and, by extension, of a major crisis is a relatively simply topic to depict as far as the general literature upon it is quite significant and relevant. Also, not only the definition and understanding of a major crisis is relatively easy to describe but the specificity of any process of public communication during a major crisis is well known too among the specialists. The element which maybe is less understood and analyzed is the *specificity of the public within any general evolution of a major crisis.* Upon this element we intend here to insist more because the role of the public could be extremely relevant not only for the future evolution of any specific crisis but also for the way in which authorities will decide to communicate with the public in general within this sort of environment.

However, regardless of the extent of any theoretical approach upon a major crisis it is very important to underline the fact that any crisis in general has its own particular set of features and this is also true about any major crisis too. Thus, starting from this point, we underline also the fact that any theoretical frame must be adapted to the particular crisis which constitutes the object of an analysis or depiction.

The anatomy of a major crisis. Fundamental coordinates, key elements of the analysis and the features of the public communication within a major crisis.

Any crisis, even is a major one or not, could be analyzed by using a relatively large number of perspectives and approach techniques. Thus, in such cases it could be used a general form of approach or a distinct form of depiction, depending on the goals or on other factors which are present and relevant in any therotical perspective. The distinct form of approach could be also reduced to a relevant number of perspectives such are the political, economical or the military ones. But, however, regardless of this essential frame and regardless of the particular content or context of a major crisis each of these have some *fundamental features and elements* which are crucial and relevant in order to understand it or, further on, to deal with it at the concrete level in various possible forms and ways or, finally, even to solve these crisis if this would be necessary and possible.

In what will follow we want to depict and analyze which are, *in our perspective*, the main *general* and *structural* characteristics of any major crisis. Our understanding of this type of crisis is linked with the general perspective from the literature upon it but, yet, *it is not limited to that*. Thus, firstly we want to obtain a more profound and a more clear picture about *the concept of a major crisis* in order to see later which should and must be the essential elements and features for any effective and relevant professional process of public communication for any major crisis or severe crisis environment.

Thus, in our general theoretical perspective, any major crisis, regardless of its content and beside its any possible concrete context, must have the next set of fundamental characteristics and forms of development during its all possible stages.

Firstly, in order to have a major crisis, we must in the presence of a very large negative phenomenon, a one which can affect a *large* and significant number of people. The extent of a crisis is a key factor to properly depict it in terms of *quantitative approach*. Thus, the first element which must exists in order to have a real and authentic major crisis is the *proportion* in which the crisis can affect the public. And, of course, if the public which will be affected by the developments of a crisis is a large or, in some particular cases, is a very large one then the crisis must be depicted as a major one. There could be no debate or questioning about this.

Secondly, another fundamental and essential element which also must be present in order to have a real major crisis is *the amplitude of its actual or potential negative effects*. These negative effects must be present at least within one of the crisis stages or, eventually, during all its general stages. It amost does not matter the specificity of these effects as long as they are producing only negative consequences upon a large number of people.

Thirdly, another distinct element which also must be present during any form of a major crisis is *the duration* of those profoundly negative effects. If these effects will last longer than, within a *probabilistic* perspective, their consequnces will have the chance to be more profound and mare damaging. Thus it will be much more difficult to remediate or eliminate these negative effects after the criss will be over.

Another relevant element within the set of features which is present during any major crisis is the presence of a very specific feature of the crisis. We have here in mind the element *of being very hard to avoid or even unavoidable*. This means that it does not count too much who will have to deal with the crisis because in any situation the entity which will encounter the crisis does not have the power to stop it or even to slow its approach.

Finally, the fifth distinct element which is also very relevant in the process of depicting a major crisis is the *level of difficulty* in dealing with the crisis. A major crisis, by definition, is an extreme situation which consist mainly in a high degree of difficulty for the entire general process of containing it and finally, if possible, solve it. This means that any

entity which is involved in any process of dealing with a major crisis, regardless of the resources that it can have, will be in a *very difficult* position by definition and it will be very hard for it to manage the crisis.

This set of features represents in our perspective the general and most fundamental *conceptual picture* which is essential in order to properly understand the specificity of any major crisis or extreme environment. Of course, there could be some other elements which can be also involved in a major crisis but, however, these are crucial and most relevant relevant for any type of a major crisis. Another distinct aspect which must be said here is the fact that in some situations one ore two from theses elements could be less visible or there could be differences between the way in which these elements have the potential of shaping the crisis itself. However, the main point expressed here remains.

In addition to what was said until this point we want to underscore some aspects regarding the theoretical effort of defining and understanding the concept of major crisis. Thus, as it is well known, we have today at our disposal a vast literature about the concept of crisis, about the public, and, in correlation with these two elements, there is also available a significant literature about the specificity of the public communication process during a major crisis (Sellnow & Seeger, 2013). However, regardless of the abundance of theories and beside the relatively complicated conceptual frames which are involved in various efforts of building different approaches and theoretical perspectives about the concept of crisis in general we argue that the *set of elements drawn here by us has the capacity to encompass the fundamental conceptual core of any major crisis*. Of course, there could be some discussions regarding the *punctual specificity* of one crisis or another but, the main conceptual characteristics of a *major crisis* is, in our view, very well described by the elements presented by us here. Some other technical and conceptual nuances will be made further on when we will discuss in an extent manner about the war as an extreme and major form of crisis.

Regarding now about the characteristics of the public communication process during a major crisis we also add here a brief picture about these ones by assuming in the beginning the fact that these elements are also wery well known among the specialists and especially among those which are in charge with the crisis management in general. And, from the multitude of aspects which are more than relevant for any general and structural process of public communication during a crisis in our perspective two of them are absolutely crucial and decisive in order to obtain significant results.

The first one is claiming the fact that any public communication during a crisis, and especially during a major crisis, *must be developed by professionals* which are trained to do this and which should be dedicated in dealing with the entire environment present in a major crisis. Even if in the past there was indeed a significant crisis of public communication (Blumler, 1995) and regardless of any conjunctural and historical contexts the condition of having professionals capable to manage a major crisis environments must be always fulfilled and especially in those environments in which a *civic responsibility* must be present and pregnant.

The second one is expressing the necessity of having a simbolic element which can establish a link between those which are in charge of managing the crisis with any sort of authorities which have the *professional competence* in dealing with the *content* of the crisis. In some cases this element could be authority itself from one professional domain or another, but however, the need of having a simbol in order to send a signal for the public that the management team has the professional competence in relation with the content of the crisis is asolutely crucial.

What we said about the general picture by which it can be depicted a major crisis is also true here because, of course, we could add here some other key factors in defining the features of public communication during a crisis. However, these two elements described by

us above are among the most relevant ones and no professional and responsible approach of a major crisis through a process of public communication can afford to avoid them.

The public from within a major crisis environment. Its characteristics and its limits.

In what will follow we want to summarize the set of relevant characterisiitcs regarding the public, a set of features which is present within a major crisis environment. Here too, beyond any detailed theoretical approach and debate, we must consider the fact that within a major crisis environment the public could not be other but a one which is or could be affected and shaped by the *aplitude* and *content* of the crisis. This is our fundamental thesis, a simple one but relevant and pragmatic.

Thus, starting from this observation, we can depict the profile of the public from within a severe crisis environment as it follows. Firstly, in these situations, the *actual* or the *potential* public is, in the vast majority of cases, a *very large one*. This is happening because is in the fundamental nature of any major crisis, regardless of its content or context, to affect, or possibly affect, vast masses of people. So, the *scale* of impact in the case of major crisis is decisive to determine if that crisis have or not the potential to be a major one.

Secondly, regarding the public, in our view within any major crisis there is also present a very subtile and distinct sociological and *psychological* element. Our belief is based upon the assumption that in the case of a large public it would not be so easy to conceal or to modify the truth or change it in order to be more acceptable or less negative for the public. *This observation is even more relevant as during contemporary major crisis large ammount of people have a direct access to the reality of the crisis by contemporary ubicuity of social media and other advanced technical tools for communication.* And this form of having indeed an easy acces to a large variety of information sources has also modified the role of the media in shaping and understanding a crisis (Kasinska-Metryka & Palka-Suchojad, 2023). We consider that this contemporary element by which is uncovered the ability of the public to get a *direct acces* to core reality of the crisis is crucial for any professional approach regarding the process of public communication during a major crisis or, in general, within a severe negative evironment which has the potential to harm in various ways a large number of people. And if these element is not considered then any form of public communication would become almost instantly a profound *dysfunctional communication* because in this case one part of the communication chain, which here is the *receptor,* will be cut off from the very beginning from the other part, which is the in this the transmitter. This will happen because the public will receive the information in a very direct manner.

Romanian Government and the possibility of having a war. The failure of public communication during a major crisis.

Given the entire general picture drawn until this point about the specifity and about the features of a major crisis but also about the public features as well within this type of context let us see now an example of dealing with a *potential* major and extreme crisis. We selected as an example the public position, expressed in direct but also in an indirect manner, of the Romanian Government regarding the possibility of haivng a major crisis like is a war, by spreading the actual war from Ukraine further on in Europe and, possibly, in Romania. But before we proceed we want to clarify a key conceptual issue. Thus, as it was been stated, some authors do not consider war as a major crisis and not even a crisis. These authors seem to adopt a vast conceptual network in order to depict war as form of containing a multitude of distinct crisis and crisis itself is described by using a developed analysis about the stages of

crisis (Brecher, 1993). The main argument here is that a war always implies a set of multiple crisis which derive from it and only these elements could be properly designated as crisis but not the war itself. We disagree with this position because, regardless of the multitude of particular crisis which a war can generate, from a public communication point of view, *war is always a global element of discussion. And this is especially true before the war begins because in this stage those claimed particular crises are not present yet but the major factor of psychological distress is already present at the level of public perception about an imminent and major danger without having yet any form of distinct particular crisis. Thus, even if a public authority only speaks in public about the possibility of war a major crisis there is already present for the public perception.*

Regarding now about the general situation we firstly must underline the fact the *possibility* of war between the West and Russia was taken very seriously as a distinct subject among the specialists much before the actual war started on a large scale in Ukraine (Shirreff, 2016). And also we must be aware of the fact that, beyond any strictly military perspective, there was also present within a general theoretical frame regarding the public perception of war, the *new perspective* about wars, a perspective which occurred at the end of Cold War and which assume that future wars, after that historical point, will be almost completely free from any vision about the future after they will be finished regardless of who wins or lose those wars (Hammond, 2007). Unfortunately the war, in its actual large scale form, has started in Ukraine, as we know, in 2022, after many years political uncertainty of low intensity war in eastern part of the country (Ishchenko, 2024). But, however, in this case, we do not believe that this war has no vision about the future, or at least, this *postmodern perspective about a fighting a war without a vision about the future* is *not* true for the Ukraine as a nation.

As it is now known and given the general set of international circumstances and taking very seriously into consideration the course of the war some states decided to inform their citizens about the possibility of having an extension of the war beyond the border of Ukraine. We do not analyze here if this is going to happen or not because this specific theme is not the topic of our study. We only want to depict some crucial features of public communication which were involved in the process of transmitting this message by the Romanian Government to the general public. And after this we will uncover the specificity of public communication r*egarding this particular message* which was adopted by the Romanian Government.

Thus, regarding now about the way in which Romanian Government decided to communicate with the public about the possibility of having a war in which Romania could be a part of it by an extension of the actual war from Ukraine the things are well known and simple to depict. *The Romanian Government acted as there is no serious and credible danger for Romania*, at least not an imminent one, by assuring the people about the fact that Romania is very well protected, safe and securse because of its status as a NATO member (Cohut, 2024). We do not question here if the things are indeed as they are presented by this type of public position. We analyze in brief this message from a public communication perspective. And, in our, view, two things are relevant and both of them are in fact some terrible public communication mistakes.

Thus, in our, view, the first mistake consists in the fact that by using this type of message it is not properly estimated the aplitude and the scale of the public. In this type of situation, *a one in which an exteme crisis in ideeed possible*, is very wrong to consolate the public in an almost absurd mode by just telling him that is no need for fear or panic as long we are part of a very strong political and especially military alliance. And this is more absurd as long as other countries of NATO just started to prepare their public, at least at this point in

a psychological perspective, for the a possible scenario in which war with Russia is no longer something inimaginable. From the public communication perspective the mistake consists in ignoring the fact that such large public, an entire country properly speaking, could not be so easy *disinformed* in an age in which there are so many technological tools that can be used by anyone in order to obtain a *real and direct perspective* about a large number of possible situations.

The second mistake is given in our view by the fact that Romanian Government does not offer a proper attention to the entire crisis which today is in progress so close to Romania. The almost *complete silence* in terms of public communication during this type of crisis as is the actual war from Ukraine is just not a reliable and professional option. This situation was noticed by the Romanian media and in general by the public opinion form the country but the things did not changed. There were even suggestions that by doing so and even simply by not disclosing how is helping Ukraine the Romanian Government is showing that it is just not interested about its own people in general (Goșu, 2024).

Conclusions. Failure, fear, misunderstanding.

The selected example is a perfect *negative one* and it has the power to illustrate what could happen when you do not have responsible politicians in charge and when the professional perspective in terms of public communication is completely abandoned. *However, beyond this perspective, we want in the end to underline the fact that in any major crisis what should prevail is the political factor because, in our perspective, within an extreme and severe crisis there will be always the need for responsbile and major decisions. And these decisions can not be made in the absence of a strong, authentic and resposible political will.* Otherwise the public will be immersed in confusion, fear, mistrust, misunderstanding and, ultimately, even in chaos and panic. And, regarding exclusively about the selected example it is obvious here the *failure* of public communication and the *lack of responsibility from the part of the political factor*. And, unfortunately, in these potential extreme environments what we need most is not just some professionals in public communication but real political leaders, strong political establishment and a responsible direct communication with the public. But this, it unfortunately appears, can not be learned in schools of public communication and not even in political academies !

BIBLIOGRAPHY

Cohut, Cristina - https://www.google.com/amp/s/m.ziare.com/amp/razboi-rusia-ucraina/razboi-rusia-ucraina-pericol-romania-forte-militare-anunt-premier-ciolacu-1852201. 10.05.2024.

Blumler, Jay - *The Crisis of Public Commuication,* Routledge, London & New York, 1995.

Brecker, Michael - *Crises in Wolrd Politics,* Pergamon Prerss, Oxford & New York, 1993.

Goșu, Armand - https://monitorulapararii.ro/mas-talks-armand-gosu-ucraina-incearca-sa-faca-o-replica-a-liniei-surovikin-dar-pe-partea-ucraineana-masina-de-razboi-ruseasca-functioneaza-la-1-54338. 10.05.2024.

Hammond, Philip - *Media, War and Postmodernity*, Routledge, London & New York, 2007.

Ishchenko, Volodymyr - *Towards the Abyss: Ukraine from Maidan to War,* Verso, London & New York, 2024.

Kasinska-Metryka, Agnieszka & Palka-Suchojad, Karolina - "Old Front Lines of New Wars. The Role of the Media as a Carrier of Information About the War in Ukraine" in Agnieszka Turska-Kawa (editor), Agnieszka Kasińska-Metryka (editor), Karolina Pałka-Suchojad (editor), *War in Ukraine. Media and Emotions*, Springer Nature Switzerland AG, Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, 2023.

Sellnow, Timothy L. & Seeger, Matthew W - *Theorizing Crisis Communication*, Willey - Blackwell, Oxford, UK, 2013.

Shirreff, Richard - *War with Russia*, Coronet - Hodder & Stoughton Ltd, London, UK, 2016.

THE RELATIONSHIP BETWEEN MALADAPTIVE COGNITIVE PATTERNS AND GLYCATED HEMOGLOBIN IN ADOLESCENTS WITH TYPE 1 DIABETES MELLITUS

Angela Potâng, Victoria Condrea
Assoc. Prof., PhD, State University of Moldova, Republic of Moldova, PhD Student, State University of Moldova, Republic of Moldova

Abstract: This research explores the connections between physiological and psychological aspects in teenagers with type 1 diabetes. It highlights that higher levels of glycated hemoglobin, which suggest worse control of blood sugar, are linked to the activation of maladaptive cognitive schemas like "self-sacrifice," "entitlement/grandiosity," and "approval/recognition seeking." Additionally, the findings indicate that as teenagers age, the "dependence/incompetence" schema becomes less prevalent, implying that maturation lessens these issues. Furthermore, the duration of the disease significantly affects the emergence of the "mistrust/abuse" schema. These results emphasize the intricate relationship between managing diabetes, age, and psychological health in young individuals.

Keywords: type 1 diabetes, maladaptive cognitive schema, teenager, glycated hemoglobin, glycemic control.

Abrevieri: DZt1 – diabet zaharat tip 1
HbA1c – hemoglobina glicată
SCD – schemă cognitivă dezadaptativă

Introducere

Diabetul zaharat de tip 1 (DZt1) reprezintă o preocupare semnificativă pentru sănătatea publică la nivel global, evidențiată de cifrele din 2021, care arată că aproximativ 8,4 milioane de persoane suferă de această condiție, 18% dintre acestea fiind sub 20 de ani. Se presupune că până în 2040 numărul persoanelor care suferă de DZt1 va atinge 13.5-17.4 milioane. Această boală cronică nu numai că afectează fizic pacienții, dar poate și influența negativ sănătatea mintală, predispunându-i la diverse tulburări psihologice și la formarea unor scheme cognitive care nu sunt adaptative. [3]

DZt1 este o boală autoimună care se manifestă prin distrugerea celulelor beta din pancreas, care produc insulină. Acest lucru duce la incapacitatea de a regla nivelurile de glucoză din sânge. Spre deosebire de diabetul de tip 2, care poate fi adesea gestionat prin modificări ale stilului de viață, diabetul de tip 1 necesită administrarea continuă de insulină pentru supraviețuire. Controlul diabetului de tip 1 este un proces precis care necesită monitorizarea frecventă a glicemiei și dozarea exactă a insulinei pentru a imita răspunsul normal al insulinei din organism. [5]

HbA1c este un marker esențial în monitorizarea diabetului. Ea reflectă concentrația medie de glucoză din sânge pe o perioadă de două-trei luni anterioare, oferind o imagine mai completă a controlului glicemic pe termen lung decât testările zilnice ale glicemiei. Un nivel mai ridicat de HbA1c indică un control mai slab al diabetului și este un predictor al complicațiilor legate de diabet. Astfel, HbA1c este fundamental pentru profesioniștii din domeniul sănătății pentru a evalua eficacitatea planurilor de gestionare a diabetului și pentru a ajusta tratamentul după cum este necesar.. Ținta terapeutică ale valorilor HbA1c pentru pacienții cu DZt1 este de 5.7%-7.0%. [4]

Schemele cognitive sunt structuri mentale ce influențează modul în care interpretăm și procesăm informațiile. Ele sunt esențiale pentru modul în care percepem și gândim,

intervenind în vizualizare și imaginație, precum și în modul în care diferențiem și codificăm stimuli diferiți pe care îi întâlnim de-a lungul vieții. [1] Aceste scheme pot fi adaptative, facilitând înțelegerea și interacțiunea eficientă cu lumea, sau pot fi dezadaptative, ducând la distorsiuni ale realității și la comportamente care perpetuează stresul și pesimismul. [2]

Conceptul de schemă este central în studiul psihologiei cognitive, dezvoltării cognitive și teoriei atașamentului, ajutându-ne să înțelegem cum se dezvoltă problemele psihologice la persoanele cu tulburări mentale sau afecțiuni fizice. Conform lui Segal din 1988 [6], fiecare schemă include aspecte ale experiențelor și reacțiilor anterioare care contribuie la formarea unei entități de cunoaștere coerente, influențând percepțiile și evaluările ulterioare în viața cotidiană. Young, în 1990, descrie schemele ca fiind „șabloane pentru procesarea experiențelor viitoare", subliniind cum dezvoltarea unor SCD poate conduce la formarea unor mecanisme de auto-conservare disfuncționale, care afectează comportamentul pe termen lung. [8]

Scopul acestui studiu este de a examina corelația dintre SCD și HbA1c, vârstă și stagiu de boală la adolescenții cu DZt1.

Metodologia cercetării

Lotul de subiecți: Am analizat schemele cognitive dezadaptative într-un eșantion de 132 de adolescenți diagnosticați cu DZt1, care erau pacienți internați la Secția de Endocrinologie a Clinicii Pediatrie din cadrul IMSP Institutul Mamei și Copilului, Chișinău, Republica Moldova.

Distribuția subiecților

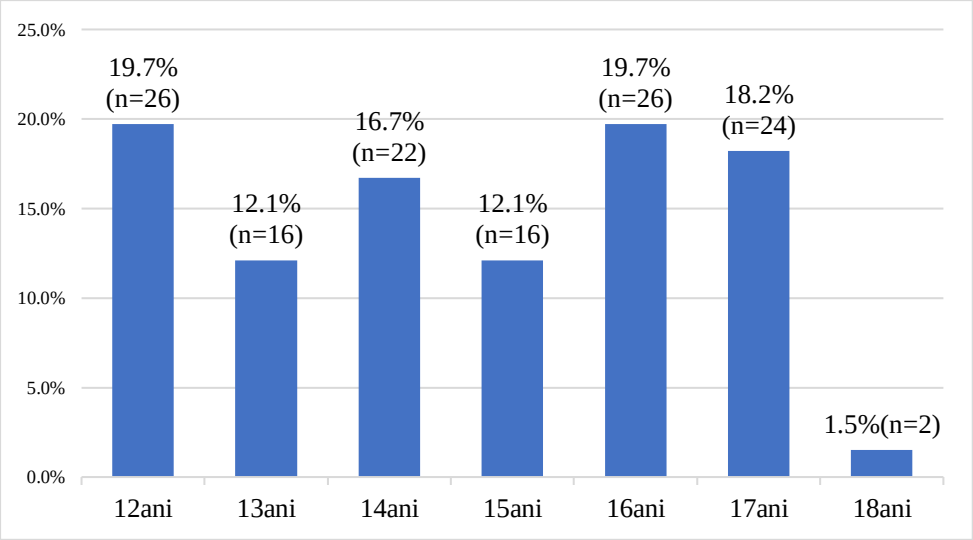


Fig 1 Distribuția subiecților conform vârstei

Vârstă: Lotul de subiecți este distribuit după vârstă conform informației prezentate în Figura 1 și Tabelul 1 de mai jos. Vârsta subiecților cu DZt1 este cuprinsă între 12 și 18 ani, cu o medie de 14,61.

Tabelul 1 Valorile medii ale vârstei subiecților

Grup	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Adolescenți cu DZt1	132	12	18	14,61	1,832

Stagiu de boală: O componentă importantă a studiului o reprezintă durata afecțiunii. Astfel, constatăm că durata bolii la subiecții cu DZt1 variază între 0-15 ani, cu o medie de 4,54 ani ± 3,8 ani (Tabelul 2). Distribuția pacienților este prezentată în Figura 2:

Tabelul 2 Valoarea medie a stagiului de boală

	Stagiu de boală, diagnostic diabet zaharat tip 1			
	Minim	Maxim	Media	Abaterea standard
Ani	0	15	4,54	3,8

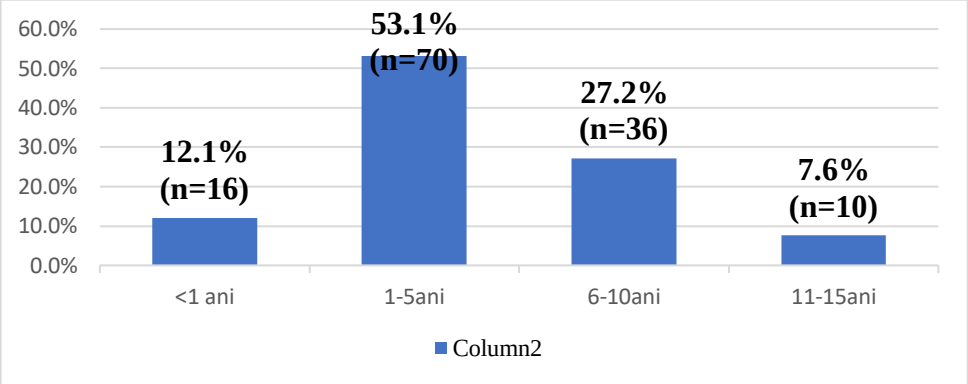


Fig. 2 Distribuția subiecților conform stagiului de boală

HbA1c:

Pacienții incluși în studiu au prezentat în proporție de 10,6% valori normale ale HbA1c, indicator valoros al gestionării DZt1, iar restul 89,4% au prezentat valori mărite ale acestui indicator (Tabelul 3).

Tabelul 3. Distribuția subiecților conform hemoglobinei glicate

HbA1c		**Frecvență**	**Procentaj**
Nivel normal	5,6%-7,0%	14	10,6%
Nivel mărit	7,1%<	128	89,4%

Instrumentele utilizate: Pentru realizarea scopului am aplicat Chestionarul schemelor cognitive Young - forma scurtă YSQ-S3R. YSQ-S3R reprezintă un test de auto-evaluare a schemelor dezadaptative timpurii. Schemele cognitive sunt definite ca niște teme largi cu privire la sine și propriile relații cu ceilalți, care se dezvoltă în copilărie, se elaborează pe parcursul vieții și sunt disfuncționale într-o anumită măsură. Chestionarul este compus din 90 de întrebări cu răspuns pe scala Likert de la 1 la 6. [7]

YSQ-S3R măsoară 18 scheme dezadaptative grupate în cinci categorii sau domenii.

I. Separare și respingere – se referă la convingerea, presupunerea că nu vor fi satisfăcute nevoile de securitate, siguranĠă, îngrijire, empatie, acceptare și respect. Acest prim domeniu este compus din cinci scheme: Deprivare Emoţională, Abandon / Instabilitate, Neîncredere / Abuz, Izolare socială / Înstrăinare, Defect / Ruşine.

II. Autonomie şi performanţă - al doilea domeniu este cel al slabei autonomii şi performanţei scăzute şi se referă la perceperea propriei incapacităţi de a supravieţui şi funcţiona independent. Acestui domeniu îi aparţin următoarele scheme: Eşec, Dependenţă / Incompetenţă, Vulnerabilitate la rău şi boală, Protecţionism / Ego infantil,

III. Deficienţa limitelor - al treilea domeniu conţine scheme cu privire la limite defectuoase şi constă în incapacitatea de a stabili sau stabilirea inexactă a limitelor interne, a responsabilităţilor faţă de ceilalţi, a scopurilor pe termen lung. Apar dificultăţi în respectarea

drepturilor celorlalţi, în stabilirea şi atingerea unor scopuri personale realiste. Din acest domeniu fac parte două scheme: Revendicare / Grandomanie, Autocontrol / Auto-disciplină insuficientă.

IV. Dependenţa de alţii - al patrulea domeniu este caracterizat prin focalizarea excesivă pe satisfacerea dorinţelor, nevoilor altora în detrimentul satisfacerii propriilor dorinţe şi nevoi, cu scopul obţinerii dragostei şi aprobării celor din jur. Schemele componente ale acestui domeniu sunt: Subjugare, Auto-sacrificiul, Căutarea Aprobării / Recunoaşterii.

V. Hipervigilenţă şi inhibiţie - al cincilea domeniu este reprezentat de hipervigilenţă şi inhibiţie. Sentimentele, impulsurile, alegerile spontane nu sunt exprimate, iar persoana nu crede că are dreptul de a fi fericită, relaxată. Sănătatea, relaţiile apropiate au, prin urmare, de suferit. Schemele celui de al cincilea domeniu sunt: Negativism / Pasivitate, Inhibiţie Emoţională, Standarde Nerealiste / Hipercriticism, Penalizarea.

Rezultate și discuții

În continuare, vom analiza și discuta rezultatele corelației dintre variabila scheme cognitive dezadaptative și HbA1c, vârstă și stagiu de boală, valori prezentate în Tabelul 4..

Tabelul 4 Valorile corelației dintre vârstă, hemoglobină glicată și stagiu de boală și schemele cognitive dezadaptative

Scheme cognitive dezadaptative		Vârsta	Hba1c	Stagiul de boală
Deprivare emoțională	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,015 ,865	,178* ,041	-,025 ,775
Abandon/ instabilitate	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,116 ,184	,188* ,031	-,077 ,383
Neîncredere/ abuz	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,168 ,055	,208* ,017	**,272**** ,002
Izolare socială/ înstrăinare	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,030 ,729	**,253**** ,003	,089 ,311
Defect/ Rușine	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,045 ,605	,122 ,165	-,061 ,489
Eșec	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,147 ,092	-,095 ,279	-,024 ,785
Dependență/ incompetență	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	**-,218*** ,012	,058 ,510	-,099 ,258
Vulnerabilitate la rău și boală	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,025 ,775	,133 ,128	,146 ,095
Protecționism / Ego infantil	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,093 ,291	,169 ,053	-,024 ,783
Subjugare/ Revendicare	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,141 ,107	,148 ,091	-,024 ,783

Auto-sacrificiu	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,001 ,992	**,243**** ,005	,042 ,630
Inhibiție emoțională	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,097 ,270	,066 ,451	-,120 ,169
Standarde nerealiste / Hipercriticism	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,034 ,697	,171 ,051	,139 ,113
Grandomanie	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,152 ,082	**,229**** ,008	,090 ,306
Autocontrol / Auto-disciplină insuficientă	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,124 ,156	,025 ,777	,130 ,139
Căutarea aprobării / Recunoașterii	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,072 ,411	**,172*** ,049	,143 ,102
Negativism / Pasivitate	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,041 ,642	,116 ,187	-,038 ,668
Penalizare	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	-,142 ,105	,167 ,056	-,163 ,062

Scheme cognitive dezadaptative și hemoglobina glicată

În urma analizei corelației dintre SCD și HbA1c, am depistat semnificație statistică la următoarele scheme (Tabelul 4):

- Deprivare emoțională: Există o corelație semnificativă, deși slabă, cu HbA1c ($r = 0.178$, $p < 0.05$). Adolescenții care simt lipsa dragostei, protecției și înțelegerii necesare pot experimenta ușoare creșteri ale nivelului de HbA1c, sugestiv pentru un control mai scăzut al diabetului. Aceasta poate reflecta impactul stresului emoțional asupra gestionării glicemiei.
- Neîncrederea/abuz: Arată o corelație pozitivă semnificativă ($r = 0.208$, $p < 0.05$) cu HbA1c. Adolescenții care percep că sunt înșelați, abuzați sau răniți intenționat pot avea un control mai slab al diabetului, ceea ce ar putea să indice dificultăți în aderarea la regimul de tratament din cauza stresului psihologic.
- Abandon/Instabilitate are o corelație pozitivă semnificativă ($r = 0.188$, $p < 0.05$) cu HbA1c. Aceasta sugerează că adolescenții care se tem că cei apropiați nu le pot oferi suportul emoțional necesar, fie din cauza instabilității emoționale, fie din cauza absenței, pot avea un control mai slab al diabetului. Sentimentul că pot fi părăsiți sau că depind de persoane nesigure poate adăuga un stres semnificativ, afectând negativ autogestionarea diabetului și conducând la variații în nivelurile de HbA1c.
- Izolare socială/înstrăinare: Corelația puternică pozitivă ($r = 0.253$, $p < 0.01$) cu HbA1c sugerează că sentimentele de izolare sau diferențiere de grupul social sunt asociate cu un control mai slab al diabetului. Izolarea poate limita accesul la suport social necesar pentru gestionarea eficientă a diabetului.
- Auto-sacrificiu: Are o corelație pozitivă semnificativă ($r = 0.243$, $p < 0.01$) cu HbA1c. Tinerii care tind să își neglijeze propriile nevoi pentru a ajuta pe alții pot avea

dificultăți în menținerea unui control adecvat al diabetului, posibil datorită lipsei de atenție la propriul regim de sănătate.

- Grandomanie: Corelația pozitivă semnificativă ($r = 0.229$, $p < 0.01$) cu HbA1c indică faptul că adolescenții cu percepții grandioase despre sine pot avea, de asemenea, un control mai slab al diabetului. Acest lucru poate fi cauzat de o evaluare nerealistă a abilităților lor de auto-gestionare a bolii.
- Căutarea aprobării/ recunoașterii: : Valoarea corelației de 0.172, deși slabă, indică o relație directă între intensitatea cu care adolescenții caută aprobarea celorlalți și nivelurile lor de HbA1c. Cu cât adolescenții se străduiesc mai mult să obțină aprobare și recunoaștere, cu atât este posibil să aibă un control mai scăzut asupra glicemiei.

Aceste constatări arată importanța luării în considerare a aspectelor psihologice în tratamentul adolescenților cu DZt1. Intervențiile psihologice care vizează reducerea schemelor cognitive dezadaptative pot fi benefice pentru îmbunătățirea controlului glicemic în această populație.

SCD și vârstă

Corelațiile dintre SCD și vârsta sunt general foarte slabe, indicând că nu există o relație semnificativă între aceste variabile și vârsta adolescenților studiați. Aceasta sugerează că modul în care adolescenții gestionează sau experimentează schemele cognitive dezadaptative nu se modifică semnificativ pe măsură ce înaintează în vârstă, cel puțin în intervalul de vârstă studiat. Unica schemă care a indicat o relație semnificativă cu variabila vârstă este (Tabelul 4):

- Dependență/incompetență și vârsta adolescenților semnalează o corelație negativă semnificativă ($r = -0.218$, $p < 0.05$). Acest lucru sugerează că pe măsură ce adolescenții înaintează în vârstă, ei tind să experimenteze mai puțin sentimente de dependență sau incompetență.

SCD și stadiu de boală

Similar cu corelațiile cu vârsta, corelațiile dintre SCD și stadiul bolii sunt, în general, slabe. Totuși, există câteva excepții notabile (Tabelul 4):

- Neîncrederea/abuz prezintă o corelație pozitivă moderată ($r = 0.272$, $p < 0.01$) cu stadiul bolii. Acest lucru ar putea sugera că pe măsură ce durata diabetului crește, unii adolescenți pot dezvolta sentimente mai intense de neîncredere sau percepe un abuz în gestionarea continuă a condiției lor, posibil din cauza frustrărilor acumulate sau a dificultăților în relația cu personalul medical.

Aceste rezultate indică faptul că, în general, SCD nu sunt strâns legate de vârstă sau de durata bolii în rândul adolescenților cu DZt1. Cu toate acestea, aspectul de neîncredere și abuz necesită atenție sporită, deoarece pare să fie influențat de cât timp un adolescent a trăit cu boala, subliniind importanța suportului psiho-social continuu și adaptat nevoilor pe termen lung ale acestor pacienți.

Concluzii

Studiul demonstrează o legătură importantă între schemele cognitive dezadaptative și controlul glicemic la adolescenții cu diabet zaharat tip 1, subliniind impactul semnificativ al factorilor psihologici asupra managementului eficient al diabetului. Anumite scheme precum deprivarea emoțională, neîncrederea și izolarea socială sunt asociate cu un control mai slab al diabetului, indicând că dificultățile emoționale pot influența negativ autogestionarea bolii. Pe de altă parte, existența unui sprijin din partea îngrijitorilor poate ameliora controlul glicemic, așa cum sugerează corelația negativă dintre dependență și nivelurile de HbA1c. Aceste descoperiri accentuează nevoia de abordări integrate în tratamentul diabetului la adolescenți, care să combine gestionarea medicală cu suportul psiho-social, pentru a îmbunătăți rezultatele de sănătate pe termen lung.

BIBLIOGRAPHY

1. Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1987). Cognitive therapy of depression. Guilford Press. ISBN 978089862919
2. Dattilio, F. M. (2010). Examining the Scope and Concept of Schema: Should We Look Beyond Cognitive Structures? Psihologijske Teme, 19(2), 221-234. ISSN 1849-0395
3. Gregory, G. A., et al. (2022). Global incidence, prevalence, and mortality of type 1 diabetes in 2021 with projection to 2040: A modelling study. The Lancet, 10(10), 741-760. ISSN 0140-6736
4. Reynolds, T. M., Smellie, W. S., & Twomey, P. J. (2006). Glycated haemoglobin (HbA1c) monitoring. BMJ, 333(7568), 586-588. ISSN 1756-1833
5. Rodrigues Oliveira, S. M., et al. (2023). Type 1 Diabetes Mellitus: A Review on Advances and Challenges in Creating Insulin Producing Devices. Micromachines, 14(1), 151. ISSN 2072-666X
6. Segal, Z. V. (1988). Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression. Psychological Bulletin, 103(2), 147-162. ISSN 0033-2909
7. Trip, S. (2006). The Romanian version of Young Schema Questionnaire - Short form 3 (YSQ-S3). Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 6, 173-181. ISSN 1584-7101
8. Young, J. E. (1999). Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach. Professional Resource Exchange 3rd Ed. 83 p. ISBN 1568870477

NEW AND OLD BENCHMARKS IN THE STUDY OF COMMUNICATION: TRUTH, REALITY, FAKE NEWS

Daniela Moldoveanu
Assoc. Prof., PhD, Military Technical Academy "Ferdinand I", Bucharest

Abstract: Human beings as well as the world has evolved with the evolution of forms of communication, with the development of language, speech and especially writing. Recording facts, ideas and experiences is equivalent in a way to accessing immortality; therefore, individuals have always sought a way to leave their mark. Pictograms and carved or engraved symbols, used to certify, for example, the provenance of goods, and to prove their authenticity, will, over time, become proto-writing, in the idea of recording and preserving significant events and concepts for posterity.
That is why, like the Ten Commandments carved in stone, written rules take on greater power, and so, over time, the foundations of today's justice systems and governments are thus laid. However, we know very well that, beyond registers and chronicles, we also have myths, legends, fairy tales, etc., because there is and always has been this intrinsic need deeply engrained in human nature, the anthropological need to continually oscillate between reality and fiction, logos and mythos, mimesis and phantasia. Sometimes this happens deliberately, sometimes unconsciously. Hence the fascination of philosophers and thinkers of all times for the concepts of truth and reality, but also the difficulty of distinguishing truth from fiction or lies, especially since sometimes the latter, by their very nature, contain and determine the former to a greater extent than one might suspect, even if through diversion and manipulation.
The present paper will investigate the convulsive relationship between truth, fiction and fake news from Plato and Aristotle to Rorty, Vattimo and Keyes, passing through the correspondence, coherence and pragmatist theories of truth.

Keywords: evolution of forms of communication, theories of truth, fiction, reality, fake news.

In the current theoretical context of communication, an increasingly pressing question concerns the nature of what we consider to be "true". In fact, as Tom Jackson notes in his book *Fake News* (2020), human civilization is founded on the way man uses his imagination to create scenarios and look ahead, to build reference systems and innovate, to invent new things and new stories, and even to lie. Progress comes, therefore, also from the human capacity to (re)create reality, to imagine contexts and things that do not have (yet) an equivalent in reality, or did not have in the past.

Truth, having historically been a favourite target of investigation by thinkers, philosophers and scientists around the world, has many theories and therefore meanings of key words and elements in its definitions. Thus, we have the *correspondence theory of truth* adopted and developed by philosophers such as Plato, Aristotle, Saint Augustine, Thomas of Aquino, Immanuel Kant, Baruch Spinoza, Bertrand Russel, Edmund Husserl, Ludwig Wittgenstein etc., then the *coherence theory of truth* advocated by Percy Brand Blanshard, Rudolf Carnap, etc., and the *pragmatist theory of truth* represented by William James, Charles Pierce, John Dewey, Richard Rorty, etc.

Truth-correspondence – as Aristotle describes it in *Metaphysics* (1996: 156): "To say that that which is, is not, and that which is not, is, is a falsehood; therefore, to say that which is, is, and that which is not, is not, is true" – postulates the existence of a correspondence, of a concordance between, on the one hand, human thought and the related language, i.e. the verbal expression of subjective judgments, and, on the other hand, facts or the state of affairs, i.e. objective reality. Aristotle emphasizes the idea that there is a difference between what is

said to be or not to be and what actually is or isn't, and sees the need to harmonize the two in the equation of arriving at truth.

Thomas of Aquino follows the same logic in his book *Summa Theologiae*. *About God* (2000) and speaks of truth as a harmonization of speech with facts through the manifestation of intelligence, the intellect thus turning the correspondence between world and language into a mirror of reality. Immanuel Kant (1985: 103), in turn, presents truth as a condition of perfection, manifesting itself in the "concordance of knowledge with the object". Spinoza (1985) adds that "The order and chaining of ideas is the same as the order and chaining of things". Bertrand Russell (2004: 108) includes truth and falsehood in the category of properties of human beliefs, noting also that these properties are conditioned by the relation of beliefs to other, external things, and are not properties that are immanent to beliefs, hence, to thought. However, because of their interdependence, the network of relationships they have with each other, things, in Russell's view, can be seen as facts, so truth-correspondence is about the agreement of facts with the theories that support their veracity. Similarly, for Wittgenstein sentences as a way of expressing thoughts capture the logical mirroring of facts, they are an "image of reality" connected "essentially with the state of affairs" (2001: 97-98). The order of the elements in the structure of a true logical sentence should therefore reflect the sequence of objects that compose a fact. Truth-correspondence is defined by its relation to an object, fact, thing, sequence of things, process, event, structure, etc., whether material or ideal.

The truth-coherence theory proposes the idea that a judgment or idea is true if and only if it is not in contradiction, so it harmonizes with other judgments and ideas within the various theories already existing and in use. Certain systems of justice, for example the American system, take as their benchmark and give judicial precedent the status of truth that guarantees justice and fairness; consistency with previous verdicts is therefore sought.

Carnap (2001) argues that philosophy should focus primarily on the analysis of speech ("the logical analysis of concepts and propositions of science") and that truth can therefore be extracted by investigating language and statements (logical semantics), not necessarily by inspecting facts. So, according to the truth-coherence theories, true will be that statement that is verified by other statements that have previously been labelled as true. Russell (2004) criticizes this approach and argues that some antagonistic hypotheses can equally coherently and logically explain certain aspects of reality or facts. Consistency is thus the basis of the truth of statements, but it cannot be an exclusive condition, according to Bertrand Russell.

Brand Blanshard (2014) explains why, in his view, it is no longer tenable to apply the truth-correspondence theory to statements referring to past events. It is no longer possible, he notes, to verify the concordance with facts and reality, because, naturally, the persons or elements involved no longer exist; so, the only way to verify the veracity of statements of this type is to set in motion the mechanisms of the theory of truth-coherence, to compare various judgments in relation to that fact in the past, possibly taken from the press of the time or from history books. Blanshard seems to be convinced that the essence of truth is based on coherence. But he also recognizes that, in fact, there is no structure of judgments and inferences so perfect in terms of the flawless and harmonious combination of all its elements that truth can be reached only by analysing the previous statements. There will always be a contradiction and a logical loophole to cause problems.

Pragmatist theory, as its name suggests, values truth according to its usefulness. A sentence will therefore be true to the extent that it serves a purpose and produces the intended effects of its use. Charles Pierce is the founder of pragmatism, the philosophical movement that holds that "truth" belongs to that discourse about reality that serves us best, and therefore proves most helpful. The truth value is assigned to a sentence according to its usefulness.

Knowledge is meant to help us better understand phenomena, but it must also be practical, Pierce argues; but the validity of the explanations we accept as being consistent with reality may be revised over time if they are contradicted by more relevant ones in the course of time. William James would expand on his friend's vision, stating that: "the truth of an idea is not a static property inherent in it. Truth happens to an idea. The idea becomes true, is made true by events. Its veracity is, in fact, an event, a process" (James apud Buckingham, Burnham, Hill, King, Marenbon, Weeks et al. 2020: 208). On the other hand, James felt the danger of such a theory, of its radicalization, and found it necessary to add that an idea cannot be true, and therefore justifiable, just because we or a group of people believe in it, it must also be sufficiently well founded on evidence to withstand criticism.

Further on, Wittgenstein speaks of reality as a "linguistic game", and pragmatists such as Rorty, Habermas, Searle take this idea to the end; they see reality as a consensus, a (social) pact signed by members of certain communities for whom "a priori" truth becomes, in and through speech, an "a posteriori" truth, demythologized, relativized, subsumed to an expressivist conception: "<True>... Rorty argues that this word has no descriptive meaning but only an expressive one" (Engel, Rorty 2007: 24). And, therefore, it proves to be malleable, interpretable, depending on the circumstances or the need to legitimize an idea: "The sense of a statement is determined by knowing in what circumstances it is true and in what false" (Dummet 1978: 8).

Rorty presents truth as justification, consisting, therefore, in an individual – and, later, extended – effort to propose and obtain a verbal content as convincing as possible, since: "...we have responsibility only to human beings, not to <reality>" (Engel, Rorty 2007: 66). It would be almost idealistic, if it were not first egocentric, fragmentary, deconstructive and therefore deeply pragmatic, this psychology, careful with feelings and attentive to the effect that reality can have on the individual, becoming, only then, symbiotic, according to opportunity.

Thus, the German philosopher Jürgen Habermas identifies a pacifying exchange at the level of individuals and perspectives, which will replace the ontological need to point, to appeal to an eminently objective world: "conflicting parties come to decentralize their own egos – or their own ethnocentric perspectives – so that they become capable of including each other in the common construction of a larger world of legitimate interpersonal relations" (Habermas 2008: 66). In this approach, through the prism of social theory, the critical spirit also manifests itself, we see, in the public sphere where the reason for truth to be sought and discovered lies in its potential to justify, to be an instrument of legitimization and to transform social traditions towards change, revolution and progress. Accordingly, as Searle (1996: 200) observes, "Truth, so construed, admits of degrees" and involves thinking as a profoundly creative act, as Deleuze (1983: xiv) defines it: "Thought does not naturally relate to truth at all, but is rather a creative act".

Margolis (1999: 120) also argues that: "There are no real differences in <predicative> terms between fiction and reality"; therefore, once the indistinctness between reality and fiction at the discursive level has been acknowledged, it is the vision that becomes important, the superimposed view of events whose rendering depends on how often the eyelid blinks, when it closes or when it stops blinking. Thus, the emphasis will be placed, especially in the post-truth era, on the interpretation of the messages conveyed in the media, in order to distinguish between true news, in line with factual reality, on the one hand, and fake news, for example, on the other.

Post-modernism has brought to the fore, among other things, the concept of "weak thought" or "weak ontology" as Vattimo and Rovatti (1998) define it, namely as a gap between language and reality regarding the possibility of the former to fully reproduce and contain the latter. The epistemological and metaphysical certainties of modernist origin, we

find, are replaced by interpretation; language now supports the display of what might be called "the experience of reality" (Vattimo, Zabala 2002: 452). However, at no point does this approach deny the legitimacy of operating with the notion of truth, but rather, it acknowledges that truth also depends on perspective and discourse, for it involves degrees of comparison, as Searle (1996) notes; moreover, there are always criteria for verifying the veracity of its transposition into the media through news, criteria that must be accessed and implemented. But this is not always the case, even though objectivity and fairness are principles of journalistic ethics and deontology in news reporting. And the fact that we are in the midst of a "post-truth era" (Keyes 2004) should not and cannot be an excuse.

Ralph Keyes notes in his book entitled *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life* (2004), the existence of a very large number of euphemisms for the word "dishonesty": "*Enhanced truth* it might be called. *Neo-truth*. *Soft truth*. *False truth*. *Truth lite*" (Keyes 2004). There is a new tendency to operate with ambiguous statements and terms when it comes to the distinction between truth and lies, especially within public, political, journalistic discourse, etc. In the post-truth era, the American author observes, truth appears devalued as an exchange currency, the stakes are now to be able to influence and manipulate others through discourse, justification and the perspective game, and, as he notes, deception too often becomes a habit, a kind of parasitic game, a claim to fame for too many people in society. "Manipulation of the truth" is now widely practiced, facilitated by the mass media, but an even bigger problem is that the perception of lying or dishonesty in society has changed and is no longer, from the outset and without possibility or intention of doubt, a reprehensible practice. Instead, we end up talking about subjectivity, relativity, different perceptions, justification, emotions, intuitions, and beliefs, prejudices that collide with reality and facts, and sometimes simply shatter them, because the latter no longer seem to be indispensable values.

In *Fake news and misinformation online: recognize and verify. A manual for all internet users*, Bogdan Oprea (2021: 109) analyses the concept of post-truth in the current socio-political context, closely linked to the definition of fake news and the negative effects produced by them in society. Thus, we learn that "post-truth" has been declared word of the year 2016 by the *Oxford English Dictionary*, but the term has been in circulation since 2004. The essence of communication, from the perspective of this concept, will be reduced to the idea that reality and objective evidence, proof or facts lose ground to the emotions, beliefs and prejudices of the individual, and that the falsification of reality is the prerogative of power and the shaky basis on which totalitarian regimes are built and various so-called legitimizing discourses are founded: "Our world is one of appearances of truth...the spirit chooses what is true from what seems true" (Vlăduțescu 2006: 11).

"Real" news, therefore, is a precious commodity nowadays, as it has always been; in fact, it must constantly be elaborated, researched, encouraged and passed on, just as "fake news" must be identified and denounced as such, otherwise a putrid phenomenon will arise in society, of eroding and manipulating public perception, of brainwashing and marginalizing those who are critical and do not easily fall prey to the herd effect.

As Bogdan Oprea (2021) points out, news is produced by journalists and it can appear as reports about a certain event, reports that cannot be completely free of subjectivity. But ideally, according to the definition of journalism generated by the American Press Institute in 2017 – "the activity of gathering, evaluating, creating and presenting news and information" – the pieces news must be truthful and objective at their core, they must also be verified and passed through filters of ethics and professional deontology that are equitable and serve no interest but that of the citizen who has a right to information, freedom of expression, and well-being in a healthy, balanced, and mature society.

The events follow one another at a dizzying pace, but only the most important and significant will become news. The question is: meaningful to whom and for what purpose presented as such? The natural answer would be: meaningful to all members of society, even if only some of them are interested, and relevant to the extent that the information presented draws attention to realities (of a positive or negative nature) with the purpose of making society as a whole function better, leading to reactions, positions, currents of opinion, etc.

It is important to check the veracity of the news and, we cannot emphasize strongly enough, to pay attention to the phenomenon of "fake news", i.e., of false, incorrect, inaccurate, manipulative news, articles "that purport to be factual, but which contain intentional misstatements of fact with the intention to arouse passions, attract viewership, or deceive." (Weedon, Nuland, Stamos 2017: 5). The intent to deceive is the kernel at the heart of fake news and is there to bear fruit in the future, and take root in as many recipients as possible. Nowadays, the online environment, especially, is conducive to such misinformation and manifestations: pseudo-journalists produce pseudo-news and fake news on a conveyor belt, with various intentions and interests – ranging from financial to political ones that have to do with personal choices, rather – that distinguish fake news from "information operations" as Weedon, Nuland and Stamos (2017) call them, information operations that have political goals and are coordinated and organized at the macro level, by sophisticated networks, among which the media, for example, play a key role.

Fake news is similar in form to real news and competes with the latter in order to support interest groups, certain visions and political regimes, to sow doubt, distrust, to produce fear, frustration that can often degenerate into various forms of conflict, to generate crises and chaos and to disrupt the functioning of society by manipulating public opinion. Therefore, it is essential that journalists always check news sources, follow up on events even when they occur at a considerable distance and it is not always possible to get to the scene, investigate seriously and impartially so that journalists themselves, and by implication their media networks, do not become poles of disinformation for lack of internal resources or investigative skills.

Timothy Snyder (2017), an American historian who wrote a moralistic book-length pamphlet on tyranny, also considers it essential to seek truth and keep it as the focus of reflection on the world, otherwise giving up facts, as Snyder says, is tantamount to giving up freedom. The lack of critical spirit and the ambition to think with your own mind, to be original and not always follow the crowd, not to wait for information about how reality should or must look like, not to expect it to be delivered to you, ready-made, like to a baby bird, already digested, this mental claustrophobia leads, for sure, to the establishment of authoritarianism disguised in manipulative discourses.

In his book, *Between Truth and Mystification: an investigative reporter's journey into the world of fake news and conspiracy theories*, Stephen Davis (2021) denounces the means of mystifying the truth, presenting some of the tools for distorting and manipulating it, with the intention of providing his readers with a map of the slippages and training them for the offensive strategies, as we are already undoubtedly besieged on all sides by fake news, we have the most obvious example: the current context of the COVID-19 pandemic or the war Russia started in Ukraine. Thus, it is unsurprisingly easy for some people (from ordinary citizens to politicians to dictators) to compromise the reputation of others (in good faith) by means of censorship, propaganda, fake news, if the version of the truth delivered by the latter does not correspond to the interests of the former. Then, messengers, contrary to the rule of non-aggression as far as they are concerned, if they bring bad news or news not in line with the official trend, can also be annihilated (sometimes together with bearer), by the principle: if you are uncomfortable with the information transmitted by a certain source, make it stop, intimidate the source, put an end to the circuit.

Also, if the events happened at a considerable distance and are difficult to verify, and all that is delivered to you as information is in fact hearsay, then if the news cannot be certified on the spot, even if it is a story of national or international interest, it will eventually fizzle out, as it cannot be seriously substantiated without details gathered on the ground.

On the other hand, if some stakeholders do not like the way an event is reported that involves and exposes or compromises them, even if the reporting is in line with reality, they can come forward and present an alternative story, their own version of reality, a narrative that will deflect attention from the sensitive information originally circulated. The strategy is always aimed at combating the conspiracy theories that some journalists create with the help of other conspiracy theories in which the hostile party, the aggressor in the first theory, becomes the victim in its own version. Leaders of states with totalitarian regimes have the information apparatus wrapped around their little finger and know very well how to throw dust in the eyes, to misinform and fragment reality into fictional narratives presented as truth to the captive public. Not infrequently, information games and manipulation breed monsters and support atrocities and horrors.

Precisely for this reason, given that news is a weapon of unsuspected power – used both to restore balance (the real ones) and to destroy and isolate (fake news) – Molina et al. (2019) give us some clues as to how real news is identified and verified online, highlighting some hallmarks of authenticity: linguistically, real news is reported impartially; real news gives clear evidence and cites the sources of the various comments by name; true news is grammatically correct. As for the sources of any news, they must be authenticated, the website of the generating publication will also be verified, as well as the URL of the website, and the email address of the journalists and contributors appearing on the website as part of the editorial team.

In conclusion, no effort is too great to identify and combat fake news; real news and preserving its integrity and that of journalists become guarantees of democracy and citizen's freedom in a society that claims to be democratic and balanced, especially in the post-truth era and with the emergence of online news, both in peacetime and, or especially, during wartime.

BIBLIOGRAPHY

Aristotel, **Metafizica**, Editura IRI, Bucureşti, 1996.

Bourdieu, Pierre, **Langage et pouvoir symbolique**, Éditions du Seuil, Paris, 2001.

Buckingham, Will; Burnham, Douglas; Hill, Clive; King, Peter J.; Marenbon, John; Weeks, Marcus et al., **Filosofie. Idei fundamentale**, Editura Litera, București, 2020.

Carnap, Rudolf, **Vechea și noua logică**, Editura Paideia, București, 2001.

Davis, Stephen, **Între adevăr și mistificare: călătoria unui reporter de investigații în lumea știrilor false și a teoriilor conspirației**, Editura Nemira, București, 2021.

De Aquino, Thoma, **Summa theologiae. Despre Dumnezeu**, Editura Științifică, București, 2000.

Deleuze, Gilles, **Nietzsche and Philosophy**, Althone Press, London, 1983.

Dummet, Michael, **Truth and Other Enigmas**, Harvard University Press, Cambridge, 1978.

Engel, Pascal; Rorty, Richard, **La ce bun adevărul?**, Editura Art, Bucureşti, 2007.

Habermas, Jürgen, **Etica discursului şi problema adevărului**, Editura Art, Bucureşti, 2008.

Jackson, Tom, **Fake News**, QED Publishing, London, 2020.

Kant, Immanuel, **Logica generală**, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.

Keyes, Ralph, **The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life**, St. Martin's Press, New York, 2004.

Margolis, Joseph, **What, After All, Is a Work of Art?**, The Pennsylvania State University Park, University Park (PA), 1999.

Moldoveanu, Daniela, **Comunicare și etică în domeniul tehnico-militar**, Editura Pro Universitaria, București, 2022.

Molina, Maria D.; Sundar, S. Shyam; Le, Thai; Lee, Dongwon, **"<Fake News> Is Not Simply False Information> A Concept Explication and Taxonomy of Online Content**", in *American Behavioral Scientist*, October 14, 2019 (https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0002764219878224, accessed on 25.01.2022).

Oprea, Bogdan, **Fake news și dezinformare online: recunoaște și verifică. Manual pentru toți utilizatorii de internet**, Editura Polirom, Iași, 2021.

Packard, V., **La persuasion clandestine**, Editura Calman-Lévy, Paris, 1958.

Russell, Bertrand, **Problemele filosofiei**, Editura All, București, 2004.

Searle, John R., **The Construction of Social Reality**, Penguin, Harmondsworth, 1996.

Snyder, Timothy, **On Tyranny: Twenty Lessons from the Twentieth Century**, The Bodley Head, London, 2017.

Spinoza, Baruch, **The Collected Works of Spinoza**, Vol. I and II, ed. and trans. by Edwin Curley, Princeton University Press, 1985.

Vattimo, Giani; Rovatti, Pier Aldo, **Gândirea slabă**, Editura Pontica, Constanța, 1998.

Vattimo, Giani; Zabala, Santiago, **"Weak Thought" and the Reduction of Violence: A Dialogue with Gianni Vattimo**, in *Common Knowledge*, 8(3), October 2002, pp. 452-463.

Weedon, Jen; Nuland, William; Stamos, Alex, **Information Operations and Facebook**, 2017

(https://i2.res.24o.it/pdf2010/Editrice/ILSOLE24ORE/ILSOLE24ORE/Online/_Oggetti_Embedded/Documenti/2017/04/28/facebook-and-information-operations- v1.pdf, accessed on 20.01.2021).

THREE TYPES OF NEGOTIATION PROCESS VULNERABILITIES

Ștefan Dumitru
Lecturer, PhD, "Carol I" National Defence University, Bucharest

Abstract: Not infrequently, negotiation processes record syncope, evolve in leaps and bounds, stagnate for a while or even fail. The analysis of those situations shows that the possible blockages are due to both contextual, concrete, visible or predictable reasons, as well as complex ones. The identification of the imperfections, vulnerabilities inherent in the processes (in terms of causes and manifestations, maybe also of the typology) is of interest especially in relation to the possibility of their management. In this article, I propose to approach the negotiation process from three perspectives: the instrument of achievement (communication), the principles on which it operates and the styles adopted by the parties. The purpose of my approach is to highlight every time the possible vulnerabilities that generate stagnation or blockages. At the same time, I suggest, implicitly or explicitly, ways to overcome them, wherever I identify them.

Keywords: negotiation, process, principles, vulnerabilities, strategies

The successes recorded following the conduct of most negotiation processes confirm both the respect for the principles on which they are based and, indirectly, the recognition of their validity. Their development employs multiple resources, activates various components and involves going through several stages, a fact that shows that the number of laws on which they are based is not exactly negligible. They always ensure, on the one hand, the coherent operation of the process components (strategies, techniques and tactics used), on the other hand, the natural sequence of its stages (organization, development, conclusion, evaluation).

There have been and, obviously, there will be situations (not few in number) in which the parties engaged in a negotiation process (whether they are represented or not represented by competent persons) have faced, at certain stages of its development, with certain impasses, with difficulties that delayed, if not even blocked the reaching of an equally satisfactory agreement. Of course, the respective syncopes or even blockages are due to vulnerabilities or discontinuities in the respective process. In their turn, imperfections seem to arise due to inadequacy to the principles that govern the natural evolution of the process. Taking into account these realities, in this article I propose to address some contexts in which the parties have faced such situations; I am particularly interested in discussing the possible causes of those impasses. I believe that, once identified, solutions for their effective management can be sought, found and applied, or, at least, they can be anticipated in similar negotiation processes in order to avoid them. Where possible, I propose appropriate solutions, where not, I limit myself to formulating some hypotheses for which I consider the respective obstacles insurmountable. I will approach the negotiation from the perspective of its most relevant components (as they have been detected in the specialized literature).

As a process based on the three forms of communication, its evolution is fundamentally conditioned by the most important factor of its very existence: dialogue, *communication*. Their existence, continuity and coherence ensure the foundation, the *sine qua non* technical framework for the process. The possible syncopes experienced in the act of communication (more precisely those at the level of certain components of it[1]) are reflected in the functional scheme of the negotiation; thus, four types of malfunctions can be reported:

[1] As they were established by R. Jakobson in the article Linguistics and poetics (pp. 83-125, cf. bibliography)

a) regarding the transmitter and receiver (as instances of communication): their concrete ability to emit or receive messages (inborn defects), major differences in belonging to different social levels or cultural contexts. The last two are of interest, as soon as the first is insurmountable. The second can be effectively managed by carrying out negotiations between people of identical or similar social status (thus eliminating disproportionate attitudes and those marked by prejudices), while the third by delegating professional negotiators, authorized in intercultural processes, simultaneously with the interaction with a "cultural mentor", according to Acuff, 2008, page 63. They will translate values, principles, perspectives, ideological beliefs into a common language, conducive to collaboration, exchange of ideas, expression of interests, formulation in advance (Eric, 1998, page 37) of concessions. Few areas are impervious to this approach; they belong to the abyssal needs of the human being, those of identification in particular, as are, for example, religious values[2] (Mauro, 2015, page 311)

b) at the level of the content of the message, which must meet the requirements of precision, neutral style and continuity. A negotiation cannot take shape under the conditions of formulating a semantic content in terms that are ambiguous, abstract or connoted in various ways, especially if they refer to the object of the negotiation, its terms or the clauses of the written understanding that mark the final agreement.

c) to the referential one: the cognitive, semantic and verbal space where the instances of communication meet is reflected, in terms of the passive structure of the negotiation process, in its most important component: the object of the negotiation. The process itself depends on its existence, while its precise formulation and delimitation is the first condition for configuring the most appropriate strategies to obtain a large percentage of it, whether it is one or several[3]. Among the various types of objects of negotiation (*exchange, status, power*, etc.) *the meaning* appears to trigger the most vulnerable approaches. Secondary semantic values are also responsible for this state of affairs, especially those that bear a cultural imprint, as justifiably observed (Thomas, 203)[4].

d) regarding the communication code of the sender and the recipient: it goes without saying that it must be common to the two instances, be it verbal language or specialized, technical language. In the case of intercultural negotiations, a firm attention must be paid to the symbolism of non-verbal language, which requires either adaptation to a common denominator or elimination from use.

The principles of negotiation are presented as a set of general values (in the form of unwritten rules, not mentioned in the process documents) that govern the initiation, support and conclusion of the negotiation (Deac, 2003, page 11); they are not an object of negotiation by themselves; characterized by a high degree of generality, they are recognized and tacitly respected by the engaged parties and their representatives. The legitimacy and fairness they provide to the process suffer in the event of non-compliance, partial or apparent compliance. The most important of them seems to be *the principle of exchange* (illustrated by the *do ut des* formula) which regulates the reciprocity of concessions. Respecting it, visible in the recognition of the right to win also to the opposing party (in fact, the admission as such of all the steps taken by it in order to achieve its own objectives) opens the fairest way to winning.

[2] "Sacred values are those exalted values or principles upon which one would never conceive to make material trade-offs…"

[3] "Whereas the average negotiator sets an objective for the negotiation, the successful negotiator tends to set three objectives" (pag. 44)

[4] "Negotiators from different cultures bargain across a gulf of incongruous world views, conflicting patterns of reasoning, even dissimilar notions of space and time"

Several elements can undermine the operation of this principle; among them, those regarding attitude and action seem the most relevant. For the first category, the attitude of arbitrarily or constantly rejecting the arguments of the opposing party or receiving them in a manner marked by prejudices can be cited as examples. For the second - thwarting her efforts through various subversive actions (disinformation actions regarding the status or actuality of the objective to be achieved). Strictly related to the principle of exchange is that of *reciprocity*, which consists in bringing into question the rights of the opposite party in the case of gaining a right by one of the parties. In this case, precisely the consistency in observing it, manifesting it, recorded, not only declared, can be vulnerable. For example, the principle proves its functionality in the negotiations between the members of a commission: the repeated non-recognition or prevention of the exercise, by another member, of a right consistently exercised by a person can lead to a crack in the process itself.

In relation to the previous ones, two principles seem to be less vulnerable: the reason lies in the fact that their application does not require extraordinary skills (the first – a natural ability to anticipate, the second – spirit of discipline and conscientiousness). First, *the principle of preemption* causes the parties to engage in the process at the time when they are most advantaged by the negotiation environment or when the gains and losses are at the peak of their predictability. The lack of difficulty in its application is explained by the fact that the intensity with which the parties are involved in the process in order to obtain the win causes them to constantly show an attitude of permanent expectation and wait for the most opportune moment to act, so that the chances of losing are small. However, a weakening of distributive attention and control of situations, a momentary relaxation can lead to at least one-sided dissatisfaction. Second, *the principle of the list of criteria* seems to present only one vulnerability; given the fact that he recommends the development of lists containing elements about the nature and content of the disagreement between the parties, respectively the hypothetical tendencies of the conflict and that based on them a fairly accurate X-ray of the former can be made, there is no doubt that a possible omission can slow down or even prevent its complete extinction and reaching the so desirable compromise.

On the contrary, *the principle of agreement* seems to be more fragile. Marking the moment of the end of the process by harmonizing the positions, its observance is done by concluding an agreement either verbally (laden with symbolic meanings and strongly binding) or written. The strict limitation of the first type of understanding to societies with strict moral or professional principles (such as those outside the law or secret ones, but also some of the caste type, anyway in those with old traditions that nurture a deep respect for the word power) makes it, despite expectations, less prone to vulnerabilities, where, admittedly, one can make a mistake, but only once. Written agreements are documents that require legal validation, in order to benefit from the competition and arbitration of the respective institution; also, in order to be functional, they must contain all the terms of the agreement and be respected by both parties. Failure to comply with legalization procedures (i.e. application of apostilles, special resolutions) or ignoring details regarding the clauses are, in this case, the only possible vulnerabilities, the solution of which is predictable. The agreements recorded in documents without legal force (such as, for example, agreements outside the law) exclude the possibility of recourse to justice, in which case the parties delegate the ability to extinguish the conflict to a third party. Of all the types, the latter are the ones to avoid, in that the differences they can generate cannot be resolved based on a set of stable, fixed, immutable rules, but only on some debatable ones.

The last of the principles, that of *empowerment*, involves delegating the performance of the activity to authorized persons, mandated to represent the interests of the parties (negotiators). In this context, the success of the process can be undermined in two ways: the first concerns principals who may make the mistake of empowering people who do not have

sufficient experience in the respective field; the second concerns the trustees, who can commit two technical errors: they can lose the trust of the principals, blinded by the prospect of an unexpected gain, or they can exceed the boundaries of the mandates, making decisions in their own name without benefiting from an authorization in this sense or modifying the ultimate goal of the action.

The arbitrator is part of the same group of people involved in the process and his role is a complex one: endowed with decision-making authority, he ensures compliance with the rules, laws and customs that govern the process itself. The only area on which one's own interests can be directed is the means of procedure (more specifically the certification of their validity by referring to the regulations or the codes in force) and the verification of the fairness of the interests of the parties (based on the unanimously accepted rules). The situation in which he could show interests regarding the object of the negotiation is the only circumstance in which he could harm the process, invalidating it. It follows that the role itself must be repeatedly verified on the basis of a precise regulation.

To the vulnerabilities presented above are added some of a contextual nature, regarding elements that can significantly influence the process; among these, the most important are *time, place, culture*. The common denominator that predisposes them to the appearance of syncope in the negotiation process seems to be the semantic complexity and the multitude of aspects under which they can appear in the economy of the process. Of the four existing types based on the first criterion, negotiations prepared in advance are the only ones whose consistency excludes any kind of fragility from this perspective. On the contrary, *negotiations in a crisis situation* present the greatest number of vulnerabilities detectable in several intrinsic characteristics: they assume the untimely, unannounced appearance of the objects subject to negotiation, they are associated with contexts with a predictable or obviously negative potential, they do not give the parties enough respite to clearly configure their own areas of interests, causing them to either superficially elaborate action strategies or resort to illegal means of negotiation. The extremely limited amount of time can affect the preliminary stages, but also the development of the process, the soundness and adequacy of techniques and strategies, finding the most suitable negotiators. All these dysfunctions can be effectively managed under the conditions of the existence of action plans previously developed based on the careful analysis of similar cases.

Time-bound negotiations are, of course, to be avoided, as, due to the extremely rigid schedule, they are stressful. Although they offer negotiators the opportunity to show off their qualities, the ability to argue and persuasion as well as the efficiency in managing resources, the tension they maintain can be, like those carried in crisis situations, a fertile ground for the emergence of numerous technical errors.

The second contextual factor, *place*, is of cardinal importance in processes, particularly in the case of power or military negotiations. If those played on neutral ground do not pose any problems, those played on the ground of one of the parties present several vulnerabilities: the different reporting of the parties to the place can affect the balance of the balance in the awarding of concessions, causing the invited team to proceed with more than is necessary, and per host – at a lower number than a fair process would imply; moreover, the tension felt by the invited party can irremediably affect the process in all its articulations (argumentation, stages, techniques, formulation of interests, establishment of concessions, etc.). However, there is the possibility of reducing the influence of the place, by resorting to its alternation, if the number of rounds allows this fact. The recent choice of Cairo as the venue for negotiation talks between Israel and Hamas[5] illustrates all these aspects.

[5] Representatives of the USA and Qatar also participate

An essential aspect of the negotiation on the nature of which depends the efficiency of the process and the achievement of the objectives is the particular ways of engaging in its development, the deliberate positioning, but still conditioned by factors related primarily to the adopted strategy - *the style*. From this perspective, one may ask: can one discuss the vulnerabilities of this aspect? If so, how, more precisely, in itself, in relation to other components or in its choice or application? The simple review of them reveals the fact that they present importance, qualities and possible declines not in themselves, but in relation to other data of the process: collaboration, compromise, conciliation, authority, avoidance are, in fact, attitudes that presuppose reporting to an external instance, having no meaning in themselves, moreover, conjugating semantically and functionally with the fundamental feature of the negotiation process – ambivalence; the aspect is confirmed by the existence of various relationships: that between the interested parties, the relationship between each of them and the idea of possession, towards the object, the reciprocity of the attitude of respect towards the rights of the other actors, the pendulum between the engagement in achieving the objectives and the need for concessions, etc. Let's take them one by one: the essence of the *collaborative* style resides in the extinguishing of the conflict at the same time as preserving until the end the relations between the actors, this aspect representing the specific difference from the other manners. The desire to preserve relationships is not easy to achieve, it presupposes above all empathy and the quality of repeatedly making concessions, in any case, a subtle skill. The simultaneous and therefore intelligent management of the condescending behavior and the realistic one generated by the need to achieve the objectives presuppose a strain that can only be cracked by inconsistency and the loss of confidence in one's own competences. Also, the style does not prove its suitability in situations characterized by tensions such as those existing between the president of Russia and the West or especially between the Hamas group and Israel.

In turn, by the fact that it assumes the fulfillment of interests to the limit and the underlying lack of satisfaction, the compromise style causes the parties to act on the basis of predetermined compromise patterns that do not leave room for the necessary freedom of action and the possible opportunities arising from it. Perhaps the most liberal of the styles, *the conciliatory one* tests the altruism and humanism of the party applying it and seeks rather to give priority to the perpetuation of relations with the adversary (even showing its willingness to lose in its favor) than to achieve its own goals in the context. The idealism that such a somewhat unnatural attitude implies in the landscape of the process characterized by obtaining a win at any cost appears as the *Achilles heel* of that style, making it vulnerable in that it can, of course, be interpreted as an obvious sign of weakness. From here to the natural tendency of excessive exploitation that dissolves the naturalness of the process is only a step: the one that announces *the authoritarian* style, characterized precisely by the claims of total claim of objectives and total satisfaction of interests. Unwilling to make any concessions, the party who chooses to practice it is convinced that it will win and will go to the extent of not recognizing the legitimacy of the adversary's winning interests and will not hesitate to use methods inconsistent with the process itself. Precisely this ignorance of the technical principles underlying it reveals its inconsistency, even leading to its blocking, as happened, for example, in the case of the negotiations between the US and Iran, when, despite all the efforts of US Secretary of State Mike Pompeo, due to the authoritarian attitude of the former highlighted in the imposition of sanctions, the possibility of negotiations was considered "*a waste of time*"[6]. I believe that a much more tactical initiative from the perspective of a

[6] According to the statements of the Iranian Minister of Foreign Affairs, Mohammad Javad Zarif. Details can be found at https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=ministerul+afairilor+externe+iran+zarif

genuine process would have been to announce an intention to impose sanctions, followed by suspending it in order to actually reach a consensus.

In the same perspective of unclearness of the status is also the *avoidant style*, the practice of which denotes either the superficiality of the training of the practicing part, or its inability to promptly reconfigure its field of interests in case the emergence of an unforeseen context imposes it. Among all the styles, the avoidant presents the most vulnerabilities, detectable at the level of the actors' attitude, the procedures used, their positioning in relation to their own interests, skills, etc. That is why the avoidant style is to be avoided.

From the above, it emerges that the instrument to successfully end the negotiation process, the principles and styles of its approach present vulnerable areas that are much more numerous and subtle than the evidence shows. Their complexity is increased by the subjectivity of the actors, the unpredictability of the process, but also, equally, by the concrete data of the context. As most problems can be overcome by anticipation or careful management, we have to admit that some can irremediably block efforts due to their irreducible, irreconcilable character. Quite obviously, the essential factor in reaching a satisfactory agreement refers to the actors involved (and their representatives, provided that the mandates are respected *ad litteram*). Communication appears to be the most complex factor in the manifestation of vulnerabilities, but it is also, at the same time, the only tool for solving them. Its development based on the requirements of clarity and precision, the strict observance of the principles of the process, the suitability of the styles to the context and the objectives, the non-rigid management of all these aspects seem to constitute, I think, the general coordinates that mark steps in overcoming syncopations.

BIBLIOGRAPHY

1) Acuff, Frank L. (2008). *Negotiate anything with anyone anywhere around the world*, New York, AMACOM, American Management Association

2) Deac, I. (2003). *Negocierea în afaceri*, București: Paideia

3) Eric, E. (1998). *Mastering negotiations*, Key skills in ensuring profitable and successful negotiations, London: published by Thorogood Ltd.

4) Koselleck, R. (2002). *The practice of conceptual history. Timing History, Spacing Concepts*, Standford Unviersity Press, Stanford, California

6) Mauro, G. (editor). (2015). *Handbook of International negotiation. Interpersonal, Intercultural and Diplomatic Perspectives*, Springer International Publishing Switzerland

7) Reardon. K. K., (2004). *The skilled negotiator. Mastering the language of Engagement*, Published by Jossey-Bass, A Wiley Imprint

8) Homas, Jim. (2016). *Negotiate to win, The 21 Rules for Successful Negotiation*, USA, New York, HarperCollins Publishers Inc.

9) Thomson, P. (1998). *Persuading Aristotle*, Australia, Allen&Unwin.

10) ***. (1964). *Probleme de stilistică*, București, Editura Științifică

APOSTOLIC AND PAULINE PATERNITY THROUGH SUFFERING AND THE GOSPEL

Călin-Daniel Pațulea
Lecturer, PhD, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The Apostle Paul becomes a father for the believers of the established community when he births them to a new life through the evangelical message and through the power of the Holy Spirit, between the Apostle and the evangelized, a relationship similar to that between a father and his beloved sons is born. Saint Paul's paternity towards his communities is also exercised through rebirth in pain to an authentic Christian life, when his spiritual sons move away from the evangelical message. Between Paul and his believers there is a close bond, marked by love, with the aim of forming a family that models its existence after the example of Christ.

Keywords: Gospel, spiritual sons, mission, parent, rebirth in sorrows

Introducere

Apostol Paul, a încercat şi a reuşit în experienţele sale misionare, să introducă Evanghelia în mijlocul unor mase de păgâni, acele locuri de întâlnire ale zeilor şi ale oamenilor. Tentativa sa a reuşit pe deplin, astfel că mulțimea de păgâni de odinioară, care trăia cufundată în trăirea cărnii, trebuia să dea mărturie pentru Hristos: Paul, marele aventurier al lui Dumnezeu, a străbătut cea mai frumoasă aventură a vieţii sale.

Scrisorile pauline poartă asupra sufletului Apostolului şi asupra relaţiilor cu cei convertiţi lumini extrem de interesante, importanţa doctrinală nefiind mai puţin inferioară. Întâlnim informaţii şi decizii în ceea ce priveşte numeroasele probleme cruciale ale creştinismului primar, precum puritatea obiceiurilor, desfăşurarea adunărilor religioase şi celebrarea euharistiei, folosirea carismelor, raporturile cu lumea păgână, etc. Ceea ce ar fi constituit în mod unic soluţia cazurilor de conştiinţă sau regulamente liturgice, mulţumită geniului lui Paul devin ocazii pentru consideraţii profunde în ceea ce priveşte adevărata libertate a vieţii creştine, sfinţirea trupului, primatul caităţii, uniunea cu Hristos. Apărarea apostolatului său îi inspiră pagini minunate cu privire la măreţia ministerului apostolic şi argumentul destul de concret al binefacerii este iluminat de idealul uniunii între biserici. Orizontul escatologic este mereu prezent şi susţine întreaga expunere a învierii trupului. Această adaptate a Evangheliei într-o lume nouă, în care a pătruns, se manifestă mai ales în opoziţia dintre nebunia crucii şi înţelepciunea elenistă. Paul le-a propovăduit convingerea că unul singur este maestrul, Hristos, un singur mesaj de mântuire prin intermediul crucii şi numai în acest mod se întâlneşte unica şi adevărata înţelepciune. Din forţa lucrurilor şi fără renegarea perspectivelor escatologice, este determinat să insiste cu precădere asupra vieţii creştine prezente, ca şi unire cu Hristos în adevărata cunoaştere, care este aceea a credinţei[1].

[1] Cf. K. H. SCHELKLE, *Paolo. Vita, lettere, teologia,* Paideia, Brescia, 1990, 109-124; A. GHIRLANDA, *Nuovo Testamento. Iniziazione biblica*, Paoline, Cinisello Balsamo (MI), 1992, 119-131; M. A. GETTY, *Lettere ai Corinzi*, Queriniana, Brescia, 1993, 8-19; M. ORSATTI, *Armonia e tensioni nella comunità. La seconda lettera ai Corinti*, Dehoniane, Bologna, 1998, 8-22; P. SESCU, *Scrisorile 1-2 către Corinteni,* în Idem, *Introducere în Sfânta* Scriptură, Sapientia, Iaşi, 2001, 300-308; J. MURPHY-O'CONNOR, *Le lettere ai Corinzi,* în NGCB, Queriniana, Brescia, 2002[2], 1043-1084.

1. Renaştere prin intermediul Evangheliei: 1 Cor 4, 14-16 – propunere de lectură

Nu de puţine ori i s-a adus lui Paul acuzaţia că este arogant. O simplă interpretare superficială ne-ar putea determina să ne gândim că Paul, atunci când propune destinatarilor săi exemplul său, să facă acest lucru doar pentru a se da în spectacol sau încercând o personificare a orgoliului. Dimpotrivă, Paul ocoleşte orice laudă de sine şi merite personale, demonstrând într-un mod convingător că creştinii nu au nimic din ceea ce au să nu fi primit. Transparenţa vieţii sale de Apostol îl constrânge să fie mereu sub influenţa judecăţii altuia. Aparenta sa aroganţă se descoperă a fi în realitate o minunată smerenie şi corectitudine morală, care permite altora să elaboreze o analiză a acţiunilor sale, a cuvintelor sale, a vieţii sale autentice cu scopul de a învăţa ce înseamnă a-l imita cu adevărat pe Hristos. Cu afecţiune părintească Paul îi invită pe corinteni să devină imitatorii săi şi le sugerează acestora să mediteze asupra experienţei lor personale şi asupra darurilor pe care le-au primit. Argumentarea sa insistă asupra faptului că s-au bucurat de o gratuitate singulară atunci când au fost chemaţi la statutul de credincioşi să împărăţească asupra lumii. Această autoritate pe care au primit-o îşi are originea în îndurarea lui Dumnezeu[2].

«Nu ca să vă fac de ruşine scriu eu acestea, ci ca să vă dojenesc ca pe fiii mei cei preaiubiţi» (v. 14): în urma confruntării ironice oferită de secţiunea precedentă (cf. vv. 10-13) marcată de un ton mai dur, Apostolul îşi schimbă accentul, îl îndulceşte, cu intenţia de a-i atenţiona, corecta, aşa cum face un adevărat părinte. În ciuda situaţiei create, el care i-a născut în Hristos prin propovăduirea sa, el care i-a convertit la acel Hristos cu care s-au îmbrăcat prin spălarea botezului, spălare de renaştere, păstrează pentru aceştia o duioşie părintească. Este un nou mod de a evidenţia paternitatea spirituală. Apostolul a întemeiat această comunitate şi menţine legături afective profunde, motiv pentru care se simte obligat să o avertizeze. Cu toate acestea «critica sa nu şterge dragostea şi nici dragostea nu elimină adevărul exprimat printr-un reproş mai dur... El nu are intenţia de a-i umili, deoarece în raport cu comunitatea el este ca şi un părinte»[3], el fiind cel care i-a născut în ale credinţei. Reproşul, avertizarea[4] adresată corintenilor este făcută cu dragoste de către Apostol, la fel cum o poate şi ar trebui să o facă un părinte unor «fii ... preaiubiţi»[5].

«Pentru că, de aţi avea zece mii de învăţători în Hristos, totuşi nu aveţi mai mulţi părinţi: căci eu v-am născut pe voi întru Hristos Isus prin Evanghelie» (v. 15): Paul îşi revendică în faţa corintenilor demnitatea de *părinte*, în timp ce alţi predicatori ai Evangheliei sunt doar simpli *pedagogi*[6]. Chiar dacă misiunea lor a fost aceea de a–i supraveghea pe

---

[2] Cf. M. A. GETTY, *Lettere ai Corinzi*, 42-43.

[3] H.-D. WENDLAND, *Le lettere ai Corinti*, Paideia, Brescia, 1976, 83-84.

[4] Verbul *nouthetéo, a sfătui, a dojeni, a îndemna*, *nouthesía, imbold, încurajare, povăţuire, mustrare*, mai este întâlnit doar în Col 1, 28 şi prezintă un colorit cu caracter pedagogic. Vechiul Testament propunea judecăţile divine care aveau o însemnătate pedagogico-mântuitoare. În Noul Testament verbul indică obligaţia celui care predică sau a apostolului, care este responsabil de credinţa primită şi trăită şi de viaţa comunităţilor creştine; cf. J. BEHM, *nouthetéo, nouthesía*, GLNT, VII, coll. 1224-1233; L. GIANANTONI, *La paternità apostolica di Paolo. Il kerygma l'evangelizzatore la comunità*, Dehoniane, Bologna, 1993, 82-83.

[5] Termenul *tékna*, este folosit de Paul în raportul cu comunităţile creştine, în special cele întemeiate de el: Tesalonic, Corint şi Galaţia: 1 Tes 2, 7.11; 1 Cor 4, 14; 2 Cor 6, 13; Gal 4, 19. Repetă cu insistenţă că a fost cel dintâi care a propovăduit Evanghelia acelor comunităţi, punând în evidenţă astfel legăturile strânse, ca dintre părinte şi fiu, care-l unesc pe evanghelizator de cei evanghelizaţi. În v. 14 această legătură este întărită de pronumele posesiv *mou* şi de adjectivul *agapetà*.

[6] În antichitate *pedagogul* era un sclav al unei familii, care având o anumită vârstă şi o experienţă particulară, era însărcinat cu îngrijirea copiilor şi a tinerilor, îi instruia cu privire la disciplină şi intervenea în apărarea lor atunci când situaţia presupunea acest lucru. Paul nu se ataşează acestei poziţii, nu-i dispreţuieşte pe adevăraţii *pedagogi în Hristos*, care îi ajutau pe creştinii din comunitate, ci se pune cu hotărâre pe linia paternităţii spirituale. Un pedagog putea fi înlocuit cu un altul, lucru care nu se poate întâmpla cu un părinte, care rămâne unic şi de neînlocuit.

neofiţi, de a-i corecta şi de a-i instrui, totuşi misiunea lor nu poate fi comparată cu aceea a lui Paul, care datorită dragostei sale pentru suflete este pregătit în orice moment să sufere din nou durerile naşterii, până când nu se vor forma ca adevăraţi credincioşi, ca adevăraţi fii ai săi, iar Hristos să împărăţească în sufletele acestora (cf. Gal 4, 19). Îşi revendică statutul de părinte pentru corinteni, pe care i-a născut[7] în Hristos Isus prin intermediul Evangheliei. Cel care dă naştere credinţei este Spiritul lui Dumnezeu. Cu toate acestea, Paul avertizează că el este un mijlocitor a acestei opere dumnezeieşti în Hristos prin intermediul Evangheliei şi îşi revendică această condiţie în faţa comunităţii deja împărţite şi în căutarea altor *părinţi spirituali*.

Asemenea unui *părinte* care îşi iubeşte fiii mai mult decât un *pedagog*, îi sfătuieşte: «vă rog aşadar, fiţi imitatorii mei» (v. 16), dând dovadă de o încredere nemărginită şi mai presus de toate de o imagine îngrijită, în măsura în care îşi permite să-i invite la imitaţie. Nu face acest lucru din mândrie, ci pentru a ne demonstra, pe de o parte, că virtutea poate fi practicată, iar de cealaltă parte, Apostolul datorită misiunii sale este obligat să facă mult mai mult atât pentru sine, dar mai ales pentru comunitate, deoarece mandatul îi impune acest lucru. Paul ştie că este un servitor al lui Hristos şi administrator al misterelor lui Dumnezeu, este pus în cadrul comunităţii ca acela care-l reprezintă pe cel Răstignit, un motiv în plus pentru a imita. Am subliniat mai sus rolul de mijlocitor, locul de trecere către Dumnezeu, şi astfel el se prezintă ca şi *părinte*. Cine îl urmează pe Apostol îl urmează pe Hristos. Nu se pune accentul atât de mult pe exemplul moral, ci mai ales pe comuniunea cu Hristos, comuniune pe care Paul o trăieşte la intensitate maximă. Paternitatea sa este oferită de fenomenul imitării: «Fiţi dar voi desăvârşiţi, precum Tatăl vostru ceresc desăvârşit este» (Mt 5, 48).

Totuşi apare un semn de întrebare sau cel puţin o situaţie de ambiguitate. Chiar de la începutul scrisorii (cf. 1, 12) Paul insistă asupra faptului că credincioşii din Corint nu trebuie să se raporteze la nici un alt predicator sau persoană care administrează botezul, acesta fiind unul dintre motivele împărţirii în grupuri în cadrul comunităţii. În versetul în studiu se prezintă ca şi un părinte a cărui comportament trebuie imitat. De ce totuşi Paul nu-i invită pe corinteni să-l imite direct pe Hristos şi să evite exemplele umane din sânul comunităţii? Părerile comentatorilor sunt împărţite. La o privire de ansamblu în v. 16 Paul nu precizează cu exactitate aspectele specifice ale vieţii sale de Apostol care ar trebui imitate[8]. Ceea ce ar putea constitui un răspuns este oferit de comportamentul Apostolului, acesta fiind strâns legat de mesajul fundamental, acela al crucii şi a implicaţiilor în ceea ce priveşte viaţa comunitară. Acest mesaj constituia un model de viaţă apostolică, fiind în măsură să le ceară fiiilor săi spirituali nu numai o acceptare la nivel intelectual, ci şi o aplicare a acestor convingeri în viaţa cotidiană. Paternitatea trăită de Paul şi imitarea cerută, este în strânsă legătură cu Evanghelia în cadrul căreia Hristos este prezentat şi predicat ca şi Răstignit[9].

---

[7] Verbul *ghennáo, egénnesa, a da naştere, a genera*, este folosit de 6 ori de către Paul: de trei ori sub forma pasivă, cu privire la naşterea naturală de fii pentru Avram (cf. Gal 4, 23.29; Rom 9, 11), o singură dată la participiu activ, având ca subiect pe Agar (cf. Gal 4, 24), de două ori aoristul activ cu privire la generarea al cărui subiect este Paul în Fm 10 şi 1 Cor 4, 15b. Mai este întâlnit în 2 Tim 2, 23, dar în sens figurat; cf. A. RINGWALD, *ghennáo,* în DCBNT, Dehoniane, Bologna, 2000[6], 1046-1048.

[8] În Noul Testament termenii *miméomai, a imita, a urma pe cineva* (cf. 2 Tes 3, 7; Evr 13, 7), *mimetés, imitator, următor al cuiva* (1 Cor 4, 16) par să aparţină în exclusivitate corpusului paulin. Alte fragmente asemănătoare: 1 Tes 1, 6; 2, 14; 1 Cor 11, 1; Fil 3, 17; 4, 9; Gal 4, 12; 2 Tes 3, 7.9; Ef 5, 1; cf. W. MICHAELIS, *miméomai,* în GLNT, VII, coll. 274.289-290.

[9] Cf. L. GIANANTONI, *La paternità apostolica di Paolo. Il kerygma l'evangelizzatore la comunità,* 156.157.

2. Fii născuţi pentru a doua oară: Gal 4, 19

2.1 Contextul şi mesajul

În timp ce locuitorilor din Corint Apostolul îl prezenta pe Hristos, înţelepciunea lui Dumnezeu, Scrisoarea către Galateni prezintă pe Hristos, dreptatea lui Dumnezeu, dreptăţii pe care oamenii ar pretinde că o merită cu propriile lor mijloace şi eforturi. Acolo pericolul venea datorită spiritului grec cu o încredere orgolioasă în raţiune, aici în schimb, în cazul galatenilor, este prezent spiritul iudaic, cu orgolioasa încredere în lege. Unii iudaizanţi au ajuns să afirme către credincioşii din Galaţia că nu se puteau mântui fără practicarea tăierii împrejur (cf. Gal 5, 2ş.u.), situându-se astfel sub jugul legii. Paul se opune cu forţa sa specifică acestei reîntoarceri, care ar face inutilă opera lui Hristos (cf. Gal 5, 4).

Fără a nega valoarea economiei vechi, Paul le încredinţează limitele potrivite ale etapei provizorii în întregul plan de mântuire (cf. Gal 3, 23-25). Legea lui Moise, bună şi sfântă (cf. Rom 7, 12), a descoperit omului voinţa lui Dumnezeu, dar fără a-i comunica omului forţa interioară pentru a o împlini. În acest mod a reuşit numai să-l ajute pe om să conştientizeze păcatul său şi nevoia pe care o are de ajutorul lui Dumnezeu (cf. Gal 3, 19-22; Rom 3, 20; 7, 7-13). Dar acest ajutor, harul propriu-zis, promis lui Avram înainte de dăruirea legii (cf. Gal 3, 16-18), a fost cu puţin timp în urmă acordat în Isus Hristos: moartea şi învierea sa au săvârşit distrugerea omului vechi, viciat de păcatul lui Adam şi reconstituirea unei umanităţi noi, prototipul fiind Hristos (cf. Rom 5, 12-21). Unit cu Hristos prin intermediul credinţei şi animat de Spiritul Sfânt, omul primeşte acum în mod gratuit adevărata dreptate şi poate trăi după voinţa lui Dumnezeu (cf. Rom 8, 1-4). Credinţa sa trebuie cu siguranţă să se dezvolte în operele bune, dar aceste opere împlinite cu forţa Spiritului (cf. Gal 5, 22-25; Rom 8, 5-13) nu mai sunt acele opere ale legii în care iudeii îşi puneau în mod orgolios încrederea. Ele sunt accesibile celor care cred, chiar dacă provin de la păgânism (cf. Gal 3, 6-9.14; Rom 4, 11). Economia mozaică, care a avut valoare de etapă pregătitoare, acum a expirat. Iudeii care pretindeau în a o conserva se pun în latura din afară a mântuirii. Dumnezeu le-a permis această orbire pentru a le asigura păgânilor accesul. Bineînţeles că nu vor fi eliminaţi de la prima lor alegere, pentru că Dumnezeu este fidel: unii dintre ei au crezut, iar pentru alţii se speră ca ziua convertirii să vină cât mai curând. Încă de acum cei care cred în Hristos, fie de origine iudaică, fie de origine păgână, trebuie să fie toţi una în dragoste şi ajutor reciproc (cf. Rom 12, 1-15, 13). Acestea sunt marile perspective, care amintite în Galateni sunt amplificate în Romani şi ne oferă creşteri minunate cu privire la trecutul păcătos al întregii umanităţi (cf. Rom 1, 18-3, 20) şi lupta interioară a fiecărui om (cf. Rom 7, 14-25), gratuitatea mântuirii (cf. Rm 3, 24), eficacitatea morţii şi a învierii lui Hristos (cf. Rom 4, 24ş.u.; 5, 6-11), participanţi prin credinţă şi botez (cf. Gal 3, 26ş.u.; Rom 6, 3-11), chemarea tuturor oamenilor să devină fiii lui Dumnezeu (cf. Gal 4, 1-7; Rom 8, 14-17), dragostea infinită a lui Dumnezeu, drept şi fidel, care dirijează întreg planul de mântuire, cu diversele sale etape (cf. Rom 3, 21-26; 8, 31-39). Rămân perspectivele escatologice: noi suntem salvaţi prin speranţă (cf. Rom 5, 1-11; 8, 24). Dacă în Scrisorile către Corinteni, accentul este pus asupra realităţii mântuirii deja începută, Spiritul promisiunii este deja în posesia omului cu titlu de «operă necunoscută» (Rom 8, 23), deja încă de pe acum creştinul trăieşte în Hristos (cf. Rom 6, 11) şi Hristos trăieşte în el (cf. Gal 2, 20).

Către sfârşitul celei de a treia călătorii misionare (anul 57), gândirea Apostolului se loveşte de un obstacol teribil. Creştinismul se dezvolta, şi deşi a deschis o largă breşă în blocul păgân, rămânea încă prea colorat de iudaism. Acest aspect constituia un dezavantaj destul de mare în ceea ce priveşte universalitatea sa.

Predicatorii creştini manifestau neîncredere, chiar îi determinau şi pe alţii să îmbrăţişeze acest ataşament faţă de persoana şi mesajul Apostolului. Oriunde treceau, vizitând comunităţile întemeiate de rivalul lor, încercau să surpe în mod deschis autoritatea lui Paul. Nu există mântuire fără supunerea prescripţiilor date de Dumnezeu în persoana lui

Moise, fără Lege, nu este mântuire. Iată de ce prescripţiile legale, în special tăierea împrejur, erau introduse şi susţinute cu tenacitate în sânul comunităţilor, care provenind de la păgânism, nu le cunoaşteau.

Opera lui Paul era compromisă, mai rău chiar, valoarea însăşi a creştinismului. Mântuirea adusă de Hristos era deci suspendată de observarea şi de exigenţele legii lui Moise. Şi dacă ar fi aşa, Legea este cea care salvează şi nu Hristos. Legea lui Moise şi credinţa în Hristos, iată două regimuri inconciliabile: sau omul se salvează practicând legea, cu forţele proprii, sau este mântuit punându-şi întreg destinul în Hristos prin intermediul credinţei. Nu este cale de mijloc, întrucât aceste două concepţii se opun.

Scrisoarea către Galateni ne oferă informaţii asupra acestei crize, cea mai gravă a Bisericii în faza de formare. Afirmând autonomia creştinismului şi eliminând legăturile originale cu iudaismul, Apostolul revendică caracterul autentic al mântuirii adus de Hristos. Informat cu privire la activităţile perfide ale iudaizanţilor, chiar şi în îndepărtatele comunităţi din Galaţia, Paul în culmea mâniei şi a neliniştii, scrie o scrisoare acelor «Galateni fără minte», care s-au lăsat «fermecaţi» (3, 1). Este un torent de lavă fierbinte şi un torent de sensibilitate: duioşia sa rănită de neaşteptata schimbare a opiniilor din partea unor credincioşi, autoritatea sa ironizată, învăţătura sa falsificată, înţelepciunile abile ale adversarilor săi îl transformă într-un dialectic fără milă şi într-un polemist plin de ironie şi indignare. Emoţia sa este trădată de un semn sigur: el continuă de la o extremă la cealaltă, de la neofiţi la cei care îi tulbură şi apoi dintr-o dată de la cei intriganţi la sine însuşi. Pentru a face faţă la această problemă, el atât de discret când vorbeşte de experienţele sale mistice, este obligat să spună *eu*, şi-l lansează cu o simplitate neruşinată; are curajul de a se pune înainte, de unul singur în faţa blocului advers: «Eu Paul vă spun» (Gal 5, 2). Această scriere este *magna carta* a libertăţii spirituale a creştinului.

Nu este intenţia lui Paul de a motiva mecanismul Răscumpărării. Scopul său este de a descrie, de a face sensibilă marea intervenţie a lui Dumnezeu în istorie: Hristos. Tematicile sale nu sunt teze fundamentale, discutate în şcoli, ci o argumentare misionară, care tratează în mod organic şi dinamic problemele fundamentale ale fiecărei comunităţi: întâlnirea păcătosului cu Dumnezeu, întâlnire marcată de dragoste, renunţarea la trecut, apropierea de mântuire. Paul este Apostol, şi problemele sale sunt problemele misiunii[10].

2.2 Propunere de lectură

Versetul în studiu se găseşte în cadrul secţiunii în care Paul propune argumentările doctrinale (4, 12-20). Totuşi remarcăm că se separă de tonul practicat până în acel moment, respectiv cel dialectic, cu verbele la timpul prezent. Apostolul imprimă limbajului un aspect personal, amintind că raporturile sale construite în vremurile evanghelizării se distrug. Scopul suprem al misionarului a fost acela de a-l trasnforma pe convertit după forma şi modelul lui Hristos. Preocuparea pentru *fiii săi* spirituali, ia naştere dintr-un instinct aproape matern (cf. 1 Tes 2, 7-8; 1 Cor 3, 2)[11]. Preocuparea pentru raporturile personale şi solidaritatea Apostolului cu comunitatea atinge punctul culminant în v. 19, unde Gianantoni citându-l pe Vanhoye, comentează: «O frază care este o invenţie extraordinară a inimii Apostolului, o invenţie provocată de o experienţă puternică..., unde afecţiunea câştigă un alt ton, devine matern»[12]. Apostolul Paul, primul evanghelizator al comunităţii, retrăieşte experienţa *re-naşterii* a celor

[10] K. H. SCHELKLE, *Paolo. Vita, lettere, teologia,* 102-109; A. GHIRLANDA, *Nuovo Testamento. Iniziazione biblica,* 143-154; G. COSTA, *Lettera ai Romani,* în *La Bibbia,* Piemme, Casale Monferrato, 1996[2], 2669-2672.2712-2715; J. S. BOSCH, *Scritti paolini,* Paideia, Brescia, 2001, 232-271; P. SESCU, *Scrisoarea către* Galatei, în Idem, *Introducere în Sfânta* Scriptură, 308-312; J. A. FITMYER, *La lettera ai Galati,* în NGCB, Queriniana, Brescia, 2002[2], 1020-1033.

[11] J. A. FITMYER, *La lettera ai Galati,* 1030.

[12] A. VANHOYE, *La Lettera ai Galati,* Paoline, Milano, 2000, 165.

care au fost deja botezaţi prin intermediul suferinţei până când în sufletul acestora nu se asimilează imaginea completă a lui Hristos: «Fiii mei, pe care iarăşi vă nasc cu durere, până ce se va forma Hristos în voi». Apostolul foloseşte verbul *ōdínō, a suferi durerile naşterii, a naşte cu dureri,* în comparaţie cu semnificaţia verbului *ghennáo, a naşte, a da naştere*, acesta din urmă aplicându-se fie tatălui cât şi mamei, primul fiind caracteristic doar mamei. Verbul mai apare în epistolarul paulin în Gal 4, 27, citând Is 54, 1 cu referire la «Ierusalimul: fericita cetate nouă», mai exact «la noul eon apărut prin învierea lui Isus, din care îşi trage origine pentru credincioşi mântuirea escatologică deja prezentă în biserică, a cărui maternitate se actualizează în comunitatea creştină. Datorită lucrării vizionare a credincioşilor, născuţi liberi, au devenit mai numeroşi decât aceia care cred în operele legii vechiului eon. Mama credincioşilor în Hristos nu a rămas sterilă, aşa cum s-a întâmplat în mod tipologic Sionului postexilic, devenită rodnică datorită lui Iahve, mirele său»[13].

«Până ce se va forma Hristos în voi»: *morphóomai, a lua formă, a lua chip, a se forma*, întâlnit doar aici în Noul Testament, imagine preluată din cadrul procesului de dezvoltare a copilului în sânul matern şi transformată după mistica paulină în ideea că Hristos, care trăieşte în credincioşi, trebuie să ajungă în sufletul acestora la o dezvoltare completă, la o formă existenţială. Toate ostenelile apostolice au scopul de a face ca trupul lui Hristos, atât la nivel invdividual cât şi comunitar să capete o formă cât mai completă[14], până la dimensiunea deplină (cf. Ef 4, 13): «Fiecare este chemat să se formeze după icoana Fiului lui Dumnezeu, pentru ca el să fie întâiul născut între mulţi fraţi (Rom 8, 29). Adevăratul eu al omului este Hristos. El este viaţa mea, de acum ascunsă în Dumnezeu (Fil 1, 21; Col 3, 2)»[15]. Iudaizanţii, care reprezentau un pericol pentru comunitate, erau interesaţi mai mult de persoana proprie, decât pentru galateni. Paul în schimb îşi dezvăluie patima sa lipsită de interes şi viscerală în acelaşi timp pentru convertiţii la creştinism.

3. Onesim, fiu spiritual născut în captivitate: Fm 10

Scurta scrisoare privată către Filemon anunţă, unui creştin din Colosi, convertit de Paul (cf. v. 19), reîntoarcerea sclavului său fugar Onesim şi el convertit la Hristos de Apostol (cf. v. 10). Acest bilet autograf (cf. v. 19) aruncă o lumină preţioasă asupra inimii lui Paul. El îmbracă şi interesul confirmării soluţiei sale în ceea ce priveşte problema scalviei (cf. Rm 6, 15): chiar dacă se conservă relaţiile sociale precedente, stăpânul şi sclavul, deveniţi creştini, trebuie acum să trăiască ca doi fraţi în serviciul aceluiaşi Domn (v. 16; cf. Col 3, 22-4, 1)[16].

«Te rog pentru fiul meu, pe care l-am născut fiind în lanţuri, pentru Onesim»: preocuparea părintească şi duioşia maternă din partea Apostolului se manifestă şi în cazuri particulare, nu doar în cele comunitare, pentru sclavul Onesim, care a fugit din casa lui Filemon şi a găsit refugiu pe lângă Apostol, acesta fiiind în lanţuri. Paul îl convinge să se întoarcă, dar în acelaşi timp intervine cu această scurtă scriere, mijlocind în favoarea sclavului care între timp s-a convertit la creştinism (cf. vv. 8-21).

Întâlnim din nou verbul *parakaléō, a ruga, a cere cu insistenţă*[17], care în cazul nostru exprimă o rugăciune împreunată cu exortaţia punând în evidenţă încrederea şi siguranţa că

---

[13] L. GIANANTONI, *La paternità apostolica di Paolo. Il kerygma l'evangelizzatore la comunità,* 114; verbul mai apare doar în Ap 12, 2 exprimând durerile naşterii mesianice care vestesc vremurile mesianice deja în acţiune. În 1 Tes 5, 3 Paul foloseşte substantivul *he odìn* în contextul parusiei: «Căci atunci când vor zice: Pace şi linişte! Atunci va da peste ei fără de veste pieirea, ca durerile facerii peste femeia însărcinată, şi nu vor avea scăpare»; cf. G. BERTRAM, *odín*, în GLNT, XV, coll. 1321-1335.

[14] Cf. P. GUTIERREZ, *La paternità spirituelle selon Saint Paul*, ÈB, L. Gabalda et C^{ie}, Paris, 1968, 216.

[15] S. FAUSTI, *Verità del Vangelo, libertà dei Figli*, Piemme, Casale Monferrato, 1993, 227.

[16] Cf. K. H. SCHELKLE, *Paolo. Vita, lettere, teologia,* 131-135; A. GHIRLANDA, *Nuovo Testamento. Iniziazione biblica*, 182-184; P. SESCU, *Scrisoarea către Filemon*, în Idem, *Introducere în Sfânta* Scriptură, 324-326; J. A. FITZMYER, *La lettera a Filemone*, în NGCB, 1138-1140.

[17] Cf. G. BRAUMANN, *parakaléō,* în DCBNT, Dehoniane, Bologna, 2000^{6}, 570-572.

cererea va fi acceptată. «Pentru fiul meu, în favoarea fiului meu», Paul prezintă noua relaţie care s-a instaurat între el şi Onesim. Faptul că nu-i aminteşte numele doar spre sfârşitul versetului, ci numai noul statut, vrea să-l ajute pe Filemon să înţeleagă mai bine noua situaţie. Paul îi ia apărarea din grijă părintească, deoarece *l-a născut* în ale credinţei, îi este fiu spiritual întrucât l-a câştigat pentru Hristos în credinţă, dăruindu-i posibilitatea de a trăi o nouă viaţă, el fiind într-o situaţie mai deosebită. În contextul nostru, se pune accentul pe naşterea la o nouă viaţă în Hristos prin intermediul Evangheliei. Ţinând cont de v. 13b: «Sunt în lanţuri pentru Evanghelie», întâlnirea sclavului cu Apostolul a avut loc în acea situaţie pe care uneori o presupune statutul de propovăduitor şi misionar, respectiv suferinţa, prizonier pentru Isus Hristos. «Încă o dată paternitatea paulină se realizează în mod concret prin intermediul generării în suferinţă datorită lucrării apostolice. … Paul transferă metafora paternităţii de la o comunitate la un singur creştin»[18].

Concluzia

Paul devine un *părinte* pentru credincioşii comunităţilor întemeiate atunci când îi *naşte* la viaţa cea nouă prin intermediul mesajului evanghelic şi prin puterea Spiritului Sfânt (cf. 1 Cor 4, 14-15; Gal 4, 19). Prin mesajul propovăduit şi acceptat prin credinţă se naşte credinciosul şi comunitatea. Astfel, între propovăduitor şi cei evanghelizaţi ia naştere acel raport unic şi de neînlocuit asemănător cu acela dintre *părinte* şi fiii săi dragi (cf. 1 Cor 4, 14), raport care crează o intimitate de viaţă (cf. Fm 12b).

Paternitatea apostolului faţă de comunităţile sale se mai exercită şi prin *renaşterea în dureri* la o viaţă creştină autentică, atunci când fiii săi spirituali se îndepărtează de esenţa mesajului evanghelic (cf. Gal 4, 19), mustrându-i cu autoritate părintească (cf. 1 Cor 4, 14), atenţionându-i asupra mesajului crucii (cf. 1 Cor 1, 18-31) şi îndemnându-i să-l imite ca şi pe un «părinte în Hristos» (1 Cor 4, 16). Fundamentul acestei atitudini părinteşti constă în faptul că el a trăit cu fidelitate suferinţele ministerului apostolic, care este strâns legat de experienţa lui Hristos răstignit, mort şi înviat, devenind astfel garantul unicului şi supremului adevăr evanghelic, fie în cea dintâi evanghelizare, fie în momentele ulterioare de creştere şi dezvoltare spirituală.

Misiunea Apostolului priveşte atât prima evanghelizare şi întemeierea comunităţii, cât şi viaţa comunitară şi etica datorită legăturii inseparabile dintre «cuvântul crucii» (1 Cor 1, 18) şi «mărturisirea lui Hristos» (1 Cor 1, 6) sau «arătarea Spiritului şi a Puterii» (1 Cor 2, 4). În cazul Apostolului ascultarea nu este legată atât de mult de persoana sa sau de lege, ci de Evanghelie şi credinţă.

Statutul Apostolului presupune autoritate, care în cazul lui Paul este marcată de o profundă duioşie dusă până la dăruirea totală de sine: autoritatea maternă şi părintească faţă de fii (cf. 1 Tes 2, 7-8.11; Gal 4, 19; 1 Cor 4, 14). Din textele analizate reiese faptul că între Paul şi credincioşii săi există o legătură strânsă şi marcată de dragoste cu scopul de a se forma o familie care să-şi modeleze existenţa după exemplul lui Hristos.

Prin ministerul său apostolic îi conduce pe credincioşi la respectarea noii alianţe, oferindu-le asistenţa necesară în vederea transformării şi participării progresive la învierea glorioasă a Domnului Isus Hristos, antrenarea noilor creaturi într-o nouă existenţă escatologică ca şi normă faţă de care credinciosul trebuie să-şi conformeze viaţa (cf. 2 Cor 3, 6.18; 4, 6; Gal 6, 15b.16).

Apostolul a atins un punct maxim al conştiinţei misionare şi apostolice faţă de ascultătorii săi sub lumina unei paternităţi evanghelice şi maternităţi dureroase, dar rodnice pentru a-i renaşte la o viaţă nouă ca parte integrantă a azilului şi a preocupărilor zilnice pentru toate Bisericile (cf. 2 Cor 11, 28).

[18] L. GIANANTONI, *La paternità apostolica di Paolo*. *Il kerygma l'evangelizzatore la comunità,* 121.

BIBLIOGRAPHY

BEHM, J., *nouthetéo, nouthesía*, GLNT, VII, coll. 1224-1233.

BERTRAM, G., *odín*, în GLNT, XV, coll. 1321-1335.

BOSCH, J.S., *Scritti paolini*, Paideia, Brescia, 2001.

BRAUMANN, G., *parakaléō,* în DCBNT, Dehoniane, Bologna, 2000[6].

COSTA, G., *Lettera ai Romani*, în *La Bibbia*, Piemme, Casale Monferrato, 1996[2].

FAUSTI, S., *Verità del Vangelo, libertà dei Figli*, Piemme, Casale Monferrato, 1993.

FITZMYER, J.A., *La lettera ai Galati*,în NGCB, Queriniana, Brescia, 2002[2].

----------, *La lettera a Filemone*, în NGCB, Queriniana, Brescia, 2002[2].

GETTY, M.A., *Lettere ai Corinzi*, Queriniana, Brescia, 1993.

GHIRLANDA, A., *Nuovo Testamento. Iniziazione biblica*, Paoline, Cinisello Balsamo (Milano), 1992.

GIANANTONI, L., *La paternità apostolica di Paolo*. *Il kerygma l'evangelizzatore la comunità*, Dehoniane, Bologna, 1993.

GUTIERREZ, P., *La paternità spirituelle selon Saint Paul*, ÈB, L. Gabalda et C[ie], Paris, 1968.

MARTINI, C. M., *Timoteo. La via del discepolo*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2017.

MICHAELIS, W., *miméomai*, în GLNT, VII, coll. 274.289-290.

MURPHY-O'CONNOR, J., *Le lettere ai Corinzi*, în NGCB, Queriniana, Brescia, 2002[2].

ORSATTI, M., *Armonia e tensioni nella comunità. La seconda lettera ai Corinti*, Dehoniane, Bologna, 1998.

RINGWALD, A., *ghennáo*, în DCBNT, Dehoniane, Bologna, 2000[6].

SCHELKLE, K.H., *Paolo. Vita, lettere, teologia*, Paideia, Brescia, 1990.

SESCU, P., *Scrisorile 1-2 către Corinteni*, în Idem, *Introducere în Sfânta* Scriptură, Sapientia, Iaşi, 2001.

----------, *Scrisoarea către* Galateni, în Idem, *Introducere în Sfânta* Scriptură, Sapientia, Iaşi, 2001.

----------, *Scrisoarea către Filemon*, în Idem, *Introducere în Sfânta* Scriptură, Sapientia, Iaşi, 2001.

VANHOYE, A., *La Lettera ai Galati*, Paoline, Milano, 2000.

WENDLAND, H.-D., *Le lettere ai Corinti*, Paideia, Brescia, 1976.

MASTERING PERCEPTION: THE ART AND SCIENCE OF COMMUNICATION FRAMING

Brîndușa Maria Popa
Lecturer, PhD, "Carol I" National Defence University, Bucharest

Abstract: Communication framing plays a pivotal role in shaping how information is perceived, interpreted, and acted upon by individuals and societies. This article provides a comprehensive examination of communication framing, drawing from interdisciplinary perspectives such as communication theory, psychology, sociology, and political science.
The article begins by defining communication framing and elucidating its theoretical foundations. It explores its various dimensions, highlighting their respective impacts on audience cognition and behaviour.
Moreover, the article will look into the characteristics of framing and the mechanisms through which framing influences attitudes, beliefs, and decision-making processes. It discusses its benefits and challenges and the way it influences the leadership process.

Keywords: communication, framing, strategy, influence, context.

1. Introduction

Communication framing represents the deliberate structuring or the presentation of information in such a way that it influences the audience perception. It is based on the selection of certain aspects of an issue or message to highlight while downplaying or omitting others, in order to shape the audience's interpretation or response.

Frames are tailored, therefore different frames can emphasize different aspects of the same information, provoking different perceptions and attitudes among audiences.

In this paper, which will be mostly of a conceptual nature, we shall try to highlight the importance and usefulness of framing in professional communication, the way it can impact how people understand and react to information, as it can significantly influence their attitudes, beliefs, and behaviors. To this purpose we shall start with an overview of the concept based on the literature review of relevant past research and then, we shall try to provide some exemplification of how it can be used in different situations.

2. Theories and frameworks used along the evolution of the concept of framing

There are several theories and frameworks in communication studies which provide insights into the concept of communication framing and we shall briefly discuss some of the key theories related to it:

Frame analysis, developed by the sociologist Erving Goffman and presented in his book first published in 1974 Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience[1]. He explores how individuals interpret and make sense of social situations. Goffman proposed that people use mental frameworks or "frames" to organize their perceptions of reality. These frames will shape how individuals interpret information, events, and interactions, influencing their beliefs and behaviors. Frame analysis lays at the basis of understanding how communication framing operates at the individual level.

[1] Goffman E., *Frame Analysis an Essay on the Organization of Experience*, Northeastern University Press edition, 1986.

In 1993, in its paper Framing: Toward clarification of a fractured paradigm[2], Robert Entman developed a model of framing which focuses on the role of mass media in shaping public perceptions and opinions. His conclusion is that framing involves selecting and emphasizing certain aspects of an issue whilst downplaying or omitting others. He identified several key elements of framing and structured the concept on four dimensions: problem definition, causal interpretation, moral evaluation, and treatment recommendations. Entman's model highlights how media framing can influence public discourse and policy debates.

Another theory is that of Stephen Reese, the cultural theory of framing. It emphasizes the role of culture in shaping framing processes. Reese stated that frames are culturally constructed and reflect underlying cultural values, norms, and symbols. Cultural factors influence which frames are most relevant in a given context and how they are interpreted by different audience members. Reese's theory highlights the importance of considering cultural diversity and context in communication framing[3].

Attribution theory, developed within social psychology, explores how individuals attribute causes to events or outcomes. Developed initially by Fritz Heider in the 1950s[4] and expanded upon by later researchers, it shows that attribution processes influence how people interpret information and make sense of their social environment. In the context of communication framing, attribution theory helps explain how framing can shape attributions of responsibility, blame, or credit for particular issues or events.

Summing up the above mentioned information, we can say that framing is a dynamic process involving the selection, emphasis, and interpretation of information to promote specific narratives and agendas, built on the role of power, persuasion, and media influence in shaping public discourse.

These theories provide valuable insights into the complexities of communication framing, offering structures that can be used for understanding how framing operates at individual, organizational, and societal levels. By drawing on these theoretical perspectives, we can better analyze and navigate the dynamics of framing in various communication contexts.

3. Characteristics of communication framing

Communication framing is based on several key characteristics that shape how messages are constructed, interpreted, and responded to:

Selective presentation: Framing involves selecting certain aspects of an issue, event, or message to highlight while downplaying or omitting others. Communicators strategically choose which information to include and emphasize based on their framing goals and the desired audience response.

Emphasis on perspective: Framing reflects a particular perspective or interpretation of reality. Communicators frame messages from a specific viewpoint, shaping how the audience perceives and understands the subject matter. Different frames can lead to contrasting interpretations of the same underlying facts.

Influence on perception: Frames influence how information is perceived and interpreted by the audience. By framing messages in particular ways, communicators shape the audience's attitudes, beliefs, and evaluations of the subject matter. Frames can evoke emotional responses, shape judgments, and influence decision-making processes.

---

[2] Entman, R. M., *Framing: Toward clarification of a fractured paradigm*, Journal of communication, 43(4), pp.51–58, 1993.

[3] Reese S.D., *The Framing Project: A Bridging Model for Media Research Revisited*, in https://www.researchgate.net/publication/209410093_The_Framing_Project_A_Bridging_Model_for_Media_Research_Revisited, accessed 05.03.2024

[4] Heider, F., *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York: Wiley, 1958.

Implicit values and assumptions: Framing often involves implicit values, assumptions, and cultural norms embedded within the message. These underlying values may reflect the communicator's worldview, ideological stance, or organizational interests. Framing can subtly convey these values to the audience, influencing their perceptions and reactions.

Strategic communication goals: Framing is driven by strategic communication goals, such as persuasion, mobilization, agenda-setting, or reputation management. Communicators frame messages to achieve specific outcomes or advance particular agendas, whether in political campaigns, marketing campaigns, advocacy efforts, or organizational communication.

Contextual sensitivity: Framing is sensitive to the context in which communication occurs, including the audience's characteristics, cultural background, social norms, and situational factors. Effective framing requires an understanding of the context and tailoring messages to resonate with the audience and the communication environment.

Flexibility and adaptability: Framing strategies may evolve and adapt over time in response to changing circumstances, audience feedback, or shifts in public opinion. Communicators may adjust framing tactics to address emerging issues, counter competing narratives, or accommodate diverse audience perspectives.

Ethical considerations: Framing raises ethical considerations related to transparency, honesty, and fairness in communication. Communicators must weigh the ethical implications of framing strategies, ensuring that messages are truthful, respectful, and aligned with ethical principles, even as they seek to achieve communication goals.

By understanding these characteristics of communication framing, communicators can develop more effective and ethical framing strategies to engage audiences, shape perceptions, and achieve their communication objectives.

4. Common types of communication framing

There are many ways to frame messages, but the most common ones include:

Problem vs. Solution Framing: Presenting an issue by focusing either on the problem itself or on potential solutions. For example, discussing climate change can be framed as a looming crisis (problem framing) or as an opportunity for innovation and sustainability (solution framing).

Gain vs. Loss Framing: Highlighting either the benefits or the potential losses associated with a decision or course of action. Research shows that people often respond differently to messages framed in terms of gains (e.g., "You will gain something") versus losses (e.g., "You will lose something"). Most of the times people are more averse to losing than open to a potential gain, however it cannot be considered the rule.

Temporal Framing: Emphasizing either short-term or long-term consequences or benefits. This can influence decision-making by shifting focus to immediate outcomes or highlighting future implications. The size or value, significance of the gain is also important.

Emotional Framing: Appealing to emotions such as fear, hope, anger, or empathy to evoke a particular response from the audience. Emotional framing can be powerful in engaging and mobilizing people, but it must be used carefully to avoid manipulation.

Cultural or Value-Based Framing: Framing messages in a way that resonates with the values, beliefs, and cultural norms of the target audience. Aligning communication with the audience's cultural context increases the likelihood of acceptance and engagement.

Identity Framing: Connecting messages to the audience's self-identity or group affiliations. This can foster a sense of belonging or solidarity and encourage support for the message or cause.

Effective communication framing involves understanding the perspectives, values, and concerns of the target audience and tailoring messages accordingly. It requires strategic

decision-making about which aspects of an issue to emphasize and how to present them in a compelling and persuasive manner.

5. Communication framing - positive aspects and challenges

Framing can influence perception because it can shape how information is perceived by highlighting certain aspects while downplaying others. By framing information strategically, communicators can influence the audience's interpretation and understanding of the message.

It enhances persuasion since messages which are framed in a way that resonates with the values, beliefs, and concerns of the audience can increase the persuasiveness of the communication. People are more likely to be persuaded by messages that align with their existing attitudes and values[5].

Effective framing can increase engagement, it can capture the audience's attention and engage their interest in the topic. By presenting information in a compelling and relevant manner, communicators can stimulate curiosity and encourage further exploration or discussion.

Framing information in terms of gains or losses, solutions or problems, and short-term or long-term consequences can help clarify decision-making processes for the audience. By highlighting relevant considerations and implications, framing can guide individuals toward informed choices.

Framing messages in a way that resonates with the audience's emotions, identity, and cultural values can foster a sense of connection and empathy helps build support. This can strengthen relationships between communicators and their audience, building trust and loyalty over time[6].

Framing messages thoughtfully can help mitigate resistance or skepticism from the audience. By anticipating potential objections or concerns and addressing them proactively, communicators can increase receptivity to the message.

While communication framing offers numerous benefits, it also poses several challenges:

Since audiences are diverse in terms of their values, beliefs, cultural backgrounds, and communication preferences, crafting frames that resonate with various audience segments can be challenging, requiring careful research and understanding of audience characteristics.

Framing messages involves selecting certain aspects of information to highlight while omitting or downplaying others. This can cause misunderstandings or misinterpretations, especially if the framing is perceived as biased or manipulative. Framing can sometimes border on manipulation, particularly when it involves exploiting emotions or presenting information in a misleading way. Communicators must navigate ethical dilemmas to ensure that framing strategies align with principles of honesty, transparency, and respect for the audience.

Some audience members may resist or reject framed messages, particularly if they perceive them as conflicting with their existing beliefs or values. Overcoming resistance requires building trust, addressing concerns, and finding common ground with the audience. Framing messages can have unintended consequences, such as reinforcing stereotypes, perpetuating misinformation, or triggering unintended emotional responses. Communicators must anticipate and mitigate potential negative effects of framing to minimize harm.

Addressing these challenges requires careful planning, ethical reflection, and a deep understanding of both the audience and the context in which communication occurs.

[5] Kahneman, D., & Tversky, A., *Choices, values, and frames*, American Psychologist, 39(4), 341-350, 1984

[6] Heider, F., *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York: Wiley, 1958

Effective communicators continually refine their framing strategies based on feedback, evaluation, and evolving circumstances.

Conclusions

Overall, effective communication framing is a powerful tool for engaging, persuading, and mobilizing audiences toward desired outcomes. By understanding the principles of framing and applying them strategically, communicators can achieve their communication goals more effectively. This technique allows communicators to tailor messages to diverse audiences with different backgrounds, preferences, and communication styles. By adapting framing strategies to the specific characteristics of the audience, communicators can maximize the effectiveness of their communication efforts.

However, this is a multifaceted skill that requires a deep understanding of the audience, clarity in messaging, emotional appeal, strategic framing, credibility, consistency, anticipation of counterarguments, attention to both verbal and nonverbal cues, and adaptability. Whether in politics, marketing, negotiations, or everyday interactions, the ability to shape perception through communication framing can be a powerful tool for achieving goals and building meaningful connections with others.

BIBLIOGRAPHY

1. Chong, D., & Druckman, J. N., *Framing theory*. Annual Review of Political Science, 10, 103-126, 2007;
2. Druckman, J. N., *On the limits of framing effects: Who can frame?*, Journal of Politics, 63(4), 1041-1066, 2001;
3. Entman, R. M., *Framing: Toward clarification of a fractured paradigm*, Journal of communication, 43(4), pp.51–58, 1993;
4. Goffman E., *Frame Analysis an Essay on the Organization of Experience*, Northeastern University Press edition, 1986;
5. Heider, F., *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York: Wiley, 1958.
6. Kahneman, D., & Tversky, A., *Choices, values, and frames*, American Psychologist, 39(4), 341-350, 1984;
7. Lakoff, G., *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate*, Chelsea Green Publishing, 2010;
8. Reese S.D., *The Framing Project: A Bridging Model for Media Research* Revisited, in https://www.researchgate.net/publication/209410093_The_Framing_Project_A_Bridging_Model for_Media_Research_Revisited, accessed 05.03.2024;
9. Scheufele, D. A., *Framing as a theory of media effects*, Journal of Communication, 49(1), 103-122, 1999.
10. Smith, A. B., & Doe, J. *The effects of strategic framing in political campaigns*. in Proceedings of the Annual Meeting of the International Communication Association, Paris, France, 2022;

BETRAYAL TRAUMA AND ITS EFFECTS ON ROMANTIC RELATIONSHIPS – A SHORT NARRATIVE REVIEW

Octav-Sorin Candel
Lecturer, PhD, ,,Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Traumatic experiences are relatively common among the general population, with some studies showing that 76% of individuals experience trauma in their lifetime. Many of these are caused by the actions of those around us. Betrayal Trauma Theory is one of the theories that explain how interpersonal traumas develop, often caused by a betrayal of trust by people who are responsible for our well-being (parents, friends, or romantic partners). The consequences of trauma increase with the level of betrayal and their pervasive effect can be felt throughout one's lifetime. Among others, betrayal trauma can influence the formation and quality of couple relationships. With this paper, we aim to create a brief narrative review of the literature presenting the relationship between the experience of betrayal trauma and the quality of romantic relationships. Past studies show that betrayal trauma is negatively associated with some of the basic processes in a romantic relationship, such as intimacy, communication and respect for the partner. There is also a positive relationship between betrayal trauma and relationship anxiety, and there is strong evidence linking betrayal trauma to dyadic trust. Finally, betrayal trauma is correlated with revictimization, including the perpetuation of domestic violence, but also with higher rates and greater acceptability of infidelity. Thus, the betrayal trauma has a general negative effect on couple relationships, creating various barriers in their formation and level of quality.

Keywords: betrayal trauma, romantic relationships, relationship quality, trust, revictimization

Introducere

Trauma de trădare reprezintă una dintre numeroasele forme de experiențe traumatice cu care un individ se poate întâlni pe parcursul vieții sale. Totuși, unele aspecte o particularizează. În primul rând, trauma de trădare este o formă a traumei interpersonale, în sensul că ea apare în urma agresiunii de către o altă persoană (la polul opus, trauma impersonală poate să apară în urma unor accidente sau a unor dezastre naturale). În al doilea rând, specifică traumei de trădare este agresiunea din partea unui individ cunoscut și apropiat, care, în alte condiții, ar trebui să reprezintă o sursă de siguranță pentru victimă (Freyd, 1998). Putem discuta aici despre un parinte care își maltratează copilul, despre un partener romantic violent sau chiar despre unul care este infidel. Tocmai din acest motiv se dezvoltă și ideea de trădare, pentru că persoanele apropiate sunt cele care fac rău individului. Chiar și așa, pentru că vorbim, de cele mai multe ori, despre o relația de dependență (așa cum este cea dintre părinte și copil), o relație caracterizată de trauma de trădare poate persista, victima dezvoltând o serie de mecanisme de coping dezadaptative precum disocierea sau orbirea cauzată de trădare (minimizarea efectelor traumei sau uitarea ei) (Freyd, 2003; Fung et al., 2023; Platt & Freyed, 2015).

Astfel, deși incidența traumelor suferite pe parcursul vieții este una destul de ridicată (unele studii indicând chiar că 76 % din populația generală a suferit de o traumă; Van Ameringen et al., 2008), nu toate traumele au un nivel ridicat de trădare. Consecințele lor sunt, deci, diferite. În mod cert însă, natura interpersonală a traumei de trădare și relația strânsă dintre agresor și victimă o face pe aceasta să fie o formă în mod particular reprezentativă pentru dezvoltarea și memținerea relațiilor romantice după experința traumatică. În cadrul acest text, pornind de la literatura existentă, vom încerca să evidențiem câteva dintre urmările traumei de trădare la nivel relațional.

Trauma de trădare și formarea relațiilor romantice

În primul rând, experințele traumatice în care agresori au fost persoanele apropiate afectează modul în care se formează relațiilor romantice. Mai exact, victimele caută la potențialii parteneri caracteristici personale și tipare de comportament diferite față de populația generală, dar și întâmpină mai multe bariare în formarea relațiilor. Gobin (2012) a arătat că supraviețuitorii multiplelor traumelor de trădare apreciază mai puțin loialitatea, sinceritatea și gradul de încredere pe care un partener le arată, comparativ cu indivizii care nu au suferit un nivel ridicat al acestei traume. De asemenea, cei dintâi tind să aprecieze mai mult chiar și parteneri care sunt abuzivi din punct de vedere verbal. Acesta standarde oarecum inversate apar ca rezultat al experiențelor de trădare. Individul traumatizat are în continuare nevoie de agresor, așa că descrește importanța subiectivă pe care o acordă unor trăsături precum încrederea sau sinceritatea. De asemenea, trauma de trădare afectează stilul de atașament, conducând la eliminarea unor modele potrivite pentru loialitate. În final, pentru că pot proveni din medii agresive, victimele traumei de trădare vor accepta mai ușor agresivitatea unui partener.

Un alt studiu arată că femeile care au supraviețuit traumelor de trădare văd noile relații mai curând ca surse de vulnerabilitate și frică și ca un potențial risc pentru agresiuni viitoare. De asemenea, ele au dificultăți în a se auto-dezvălui și o stimă de sine scăzută (St. Vil et al., 2021). Astfel, trama de trădare crează așteptări negative de la potențialele relații și tinte să îndrepte victimele către parteneri cu caracteristici și comportamente mai curând negative, ceea ce conduce la rate relativ ridicate de revictimizare în rând acestor indivizi (de 4.3 mai mari pentru perioada adolescenței și de 5.44 de ori mai mari pentru perioada adultă; Gobin & Freyed, 2009).

Trauma de trădare și procesele specifice cuplurilor

Numeroase studii arată consecințele negative ale traumei de trădare asupra unor procese de cuplu care, în mod normal, ar trebui să întrețină satisfacția relațională. Banford Witting și Busby (2018), studiind persoanele aflate într-un cuplu care în copilărie au fost victimele agresiunilor din partea părinților, au concluzionat că expunerea la astfel de evenimente traumatizante timpurii este asociată cu un nivel mai ridicat de instabilitate relațională, atât la nivelul supraviețuitorilor, cât și la nivelul partenerilor acestora. În plus, relația este mediată de o mai slabă comunicare diadică și de un nivel mai scăzut de calm. De asemenea, trauma de trădare poate afecta atât satisfacția relațională a partenerilor, cât și pe cea sexuală prin scăderea nivelului de intimiate (auto-dezvăluire și responsivitate percepută din partea partenerului) din relație (Vaillancourt-Morel et al., 2019). Mai mult, una dintre consecințele interpersonale ale traumei de trădare, mai exact dificultatea în a regla propriile emoții, mediază relația dintre traumă și satisfacția în cuplu (Hania & Saleem, 2024). Astfel, nu doar că trauma scade nivelul de satisfacție al supraviețuitorilor, dar îi afectează și pe partenerii acestora. Nu în ultimul rând, supraviețuitorii unor traume compleze raporteaza nivele mai ridicate de teamă în relații, dar și de anxietate sau depresie relațională (Dorahy et al., 2013). Un alt element important afectat de trauma de trădare este respectul resimțit în relație, care tinde să fie mai redus pentru indivizii care au raportat un nivel mai ridicat de traumatizare înainte de 18 ani. Această relație este mediată de către stilul de atașament anxios, care înregistrează nivele mai ridicate printre supraviețuitorii traumelor (în mod similar, crește și nivelul atașamentului evitant) (Owen et al., 2012).

În final, există dovezi solide care atestă și efectul traumelor de trădare asupra încrederii, atât a celei generale, cât și a celei relaționale. În mod normal, ne-am aștepta ca indivizii care au suferit o truma interpersonală cu un agresor apropiat să aibă un nivel mai scăzut de încredere. Unele studii arată acest lucru, variabila dependentă specifică fiind încrederea în partener și procesul fiind mediat de către inteligența emoțională a supraviețuitorilor (Candel & Covaș, 2023). Totuși, realitatea pare să fie mai complexă decât

atât. Atunci când nivelul de încredere este măsurat implicit (prin participarea la un joc) și nu printr-o scală de auto-raportare, supraviețuitorii traumelor de trădare obțin scoruri mai ridicate decât indivizii care nu au fost expuși unor evenimente traumatice (Gobin & Freyd, 2014). Acest lucru arată că traumele efectează modul în care indivizii expuși acestora reacționează la relațiile apropiate, ajungând să aibă încredere, de multe ori în mod inconștient, în persoanele nepotrivite, ceea ce poate conduce la o creștere a riscului de revictimizare. În același timp, aceștia pot inregistra dificultăți în a avea o relație satisfăcătoare, cu un nivel ridicat de încredere, ceea ce susține efectele ambivalente ale traumei de trădare.

Trauma de trădare și infidelitatea

Relația dintre trauma de trădare și infidelitate este una bidirecțională, fiecare influentând-o pe cealaltă. Astfel, primul lucru care merită menționat că indivizii care au fost înșelați consideră acest eveniment ca unul care le-a trădat într-un mod brutal încrederea și chiar îl aseamănă cu o traumă (deși intensitatea și claritatea acesteia poate varia; Lonergan et al., 2021). În același timp, unii indivizi trăiesc simptome similare celor de stress-posttraumatic în urma infidelității (Roos et al., 2019). Infidelitatea, ca o formă de trădare cu potențial traumatic, afectează atât starea de bine cât și comportamentele indivizilor (Warach & Josephs, 2021), existând studii care arată că experiența atenrioară de a fi înșelat poate conduce la o perptuare a acestui comportant în relația actuală (Warach & Josephs, 2021; Warach et al., 2018). O posibilă explicație pentru aceste comportamente este nevoia de răzbunare (Shaw et al., 2013).

Totuși, situația este mai complexă decât atât, existând studii care discuta și despre perpetuarea infidelității ca urmare a expunerii la o trauma chiar dacă nu individul a fost victima infidelității. Astfel, Hunyady și colaboratorii (2008) au arătat că există o relația pozitivă între expunerea la infidelitate din partea părinților (considerată, de autori, tot ca o experiență traumatică) și propria experiență a infidelității în relația actuală (atât ca victimă cât și ca agresor). Autorii studiului explică acest rezultat prin faptul că infidelitatea ar putea fi văzută ca un răspuns distal la transgresiunea părintelui, individul încercând să îl răzbune pe părintele înșelat.

Concluzii

Deși există și studii care vorbesc despre o creștere post-traumatică în urma traumelor de trădare (în special a celor din relațiile romantice, precum cele cauzate de infidelitate), aceasta are nevoie de timp pentru a se instala (Laaser et al., 2017). Din păcate, cele mai multe consecințe ale traumelor de trădare sunt negative și afectează puternic fomarea și calitatea relațiilor de cuplu. În aceste condiții este nevoie de intervenții care să atenueze atât efectul traumelor de trădare în sine (Freyd et al., 2005), cât toate celelalte urmări negative care se manifestă la nivel personal (atașament nesecurizant, încredere scăzută, dificultăți în reglarea emoțiilor).

Funding

This research was co-financed from the European Social Fund through the Human Capital Operational Program 2014-2020, project no: POCU/993/6/13/153322 ("Educational and training support for Ph.D. students and young researchers in preparation for insertion into the labor market").

BIBLIOGRAPHY

Banford Witting, A., & Busby, D. (2019). The long arm of trauma during childhood: Associations with resources in couple relationships. *Journal of marital and family therapy*, *45*(3), 534-549.

Candel, O. S., & Covaș, S. A. (2023). Betrayal trauma and dyadic trust. The mediating role of emotional intelligence. *Annals of the Al. I. Cuza University, Psychology Series, 32*, 73-83.

Dorahy, M. J., Corry, M., Shannon, M., Webb, K., McDermott, B., Ryan, M., & Dyer, K. F. (2013). Complex trauma and intimate relationships: The impact of shame, guilt and dissociation. *Journal of affective disorders, 147*(1-3), 72-79.

Freyd, J. J. (1998). *Betrayal trauma*. Harvard University Press.

Freyd, J.J. (2003). *What is a Betrayal Trauma? What is Betrayal Trauma Theory?* Retrieved March 15, 2024 from http://dynamic.uoregon.edu/~jjf/defineBT.html.

Freyd, J. J., Klest, B., & Allard, C. B. (2005). Betrayal trauma: Relationship to physical health, psychological distress, and a written disclosure intervention. *Journal of trauma & dissociation, 6*(3), 83-104.

Fung, H. W., Chien, W. T., Chan, C., & Ross, C. A. (2023). A cross-cultural investigation of the association between betrayal trauma and dissociative features. *Journal of interpersonal violence, 38*(1-2), 1630-1653.

Gobin, R. L. (2012). Partner preferences among survivors of betrayal trauma. *Journal of Trauma & Dissociation, 13*(2), 152-174.

Gobin, R. L., & Freyd, J. J. (2009). Betrayal and revictimization: Preliminary findings. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 1*(3), 242-257.

Gobin, R. L., & Freyd, J. J. (2014). The impact of betrayal trauma on the tendency to trust. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 6*(5), 505-511.

Hania, A., & Saleem, B. (2024). Spillover of a Torn Soul: The Role of Betrayal Trauma, Emotional Dysregulation, and Relationship Satisfaction. *Partner Abuse, 15*(2), 151.

Hunyady, O., Josephs, L., & Jost, J. T. (2008). Priming the primal scene: Betrayal trauma, narcissism, and attitudes toward sexual infidelity. *Self and Identity, 7*(3), 278-294.

Laaser, D., Putney, H. L., Bundick, M., Delmonico, D. L., & Griffin, E. J. (2017). Posttraumatic growth in relationally betrayed women. *Journal of Marital and Family Therapy, 43*(3), 435-447.

Lonergan, M., Brunet, A., Rivest-Beauregard, M., & Groleau, D. (2021). Is romantic partner betrayal a form of traumatic experience? A qualitative study. *Stress and Health, 37*(1), 19-31.

Owen, J., Quirk, K., & Manthos, M. (2012). I get no respect: The relationship between betrayal trauma and romantic relationship functioning. *Journal of Trauma & Dissociation, 13*(2), 175-189.

Platt, M. G., & Freyd, J. J. (2015). Betray my trust, shame on me: Shame, dissociation, fear, and betrayal trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 7*(4), 398-404.

Roos, L. G., O'Connor, V., Canevello, A., & Bennett, J. M. (2019). Post-traumatic stress and psychological health following infidelity in unmarried young adults. *Stress and health, 35*(4), 468-479.

Shaw, A. M., Rhoades, G. K., Allen, E. S., Stanley, S. M., & Markman, H. J. (2013). Predictors of extradyadic sexual involvement in unmarried opposite-sex relationships. *Journal of Sex Research, 50*(6), 598–610.

St. Vil, N. M., Carter, T., & Johnson, S. (2021). Betrayal trauma and barriers to forming new intimate relationships among survivors of intimate partner violence. *Journal of interpersonal violence*, *36*(7-8), NP3495-NP3509.

Vaillancourt-Morel, M. P., Rellini, A. H., Godbout, N., Sabourin, S., & Bergeron, S. (2019). Intimacy mediates the relation between maltreatment in childhood and sexual and relationship satisfaction in adulthood: A dyadic longitudinal analysis. *Archives of sexual behavior*, *48*(3), 803-814.

Van Ameringen, M., Mancini, C., Patterson, B., & Boyle, M. H. (2008). Post-traumatic stress disorder in Canada. *CNS neuroscience & therapeutics*, *14*(3), 171-181.

Warach, B., & Josephs, L. (2021). The aftershocks of infidelity: a review of infidelity-based attachment trauma. *Sexual and Relationship Therapy*, *36*(1), 68-90.

Warach, B., Josephs, L., & Gorman, B. S. (2018). Pathways to infidelity: The roles of self-serving bias and betrayal trauma. *Journal of sex & marital therapy*, *44*(5), 497-512.

PRESCHOOL AND LANGUAGE DEVELOPMENT

Ingrid Cezarina-Elena Ciochină
Lecturer, PhD, „Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: The first years of a child's life represent a period deeply marked by formation and the development of mental processes, without which his integration into social life is not possible. "The golden age of childhood" or "the age of the little faun", as it is called by M. Debesse, is the period associated with the age of 3-6 years, also called preschool. The present work follows the educational path of the preschooler, represented by the stages characteristic of the pre-elementary level, related to early education. Illustrated in relation to developmental stages of intelligence, presented by J. Piaget, the evolution of the preschooler will be presented on the appropriate age levels and constantly related to the development of his ability to articulate and use language.

Keywords: preschool, language, psychological peculiarities of preschooler, storytelling

Primii ani din viața copilului reprezintă o perioadă profund marcată de formarea și dezvoltarea proceselor psihice, fără de care integrarea lui în viața socială nu este posibilă. „Vârsta de aur a copilăriei" sau „vârsta micului faun", așa cum este denumită de M. Debesse, este perioada asociată vârstei 3-6 ani, denumită și preșcolaritate. Traseul educațional al preșcolarului este reprezentat de etapele caracteristice nivelului pre-elementar, aferent educației timpurii. Evoluția preșcolarului prin nivelurile de vârstă va fi ilustrată, în cele ce urmează, în raport cu stadiile de dezvoltare a inteligenței, așa cum sunt prezentate de J. Piaget.

Pentru J. Piaget, **perioada cuprinsă între 0-2 ani** reprezintă o dezvoltare a copilului cu precădere în ceea ce privește sfera „senzorio-motorie" (Vrăsmaș, E., 2014, p.113). Acest stadiu are ca dominantă funcțională activitatea senzorio-motorie, respectiv explorarea corpului și a spațiului apropiat. Din punct de vedere afectiv, la această vârstă copilul își exprimă cu pregnanță atașamentul față de mamă sau față de un obiect/jucărie de care nu se poate despărți. În sfera relațională, asistăm la o deschidere spre alții, copilul extinzându-și treptat cercul său relațional, incluzând astfel toți membrii grupului (Nicola, I., 2003, p. 109-114).

Literatura de specialitate menționează faptul că la sfârșitul acestei perioade copilul reușește să rostească până la 1 000 de cuvinte, dintre care 80% inteligibile.

Perioada următoare, și anume **perioada preșcolară**, este plasată cronologic în **intervalul 3-6/7 ani**. Etapa preșcolară poate fi împărțită în 3 subperioade: *preșcolarul mic* (3-4 ani), *preșcolarul mijlociu* (4-5 ani) și *preșcolarul mare* (5-6/7 ani). J. Piaget (1965) caracterizează acest stadiu ca fiind „stadiul preoperațional". În această etapă a preșcolarității, copiii procesează informația făcând apel la simbolica reprezentativă. Acum acțiunile motrice ale copilului mic sunt exprimate cu ajutorul limbajului. La 3 ani copilul obișnuit cunoaște și poate folosi până la 1 000 de cuvinte, la 6 ani deja are un vocabular expresiv de 2 600 de cuvinte, înțelege peste 20 000 de cuvinte și ajunge să se exprime în propoziții mai lungi și mai complexe.

Trăirile afective la această vârstă sunt generate de relațiile cu persoanele din jurul său, fie că sunt părinții, colegii de la grădiniță sau doamna educatoare. (Nicola, I., 2003, p. 114-122)

Următoarea etapă are loc începând cu vârsta de 6/7 ani până la vârsta de 11 ani. Aceasta se numește și *vârsta școlară mică*. Această etapă aparține operațiilor logice. Copilul

ajuns în clasa I poate forma mai ușor grupe în baza unor însușiri comune. De exemplu: fructe, legume, animale, mijloace de transport, meserii, etc. Prin studiul literaturii, copilul își formează în acești ani un limbaj interior, trăiește emoții și sentimente, este atras de personaje și încearcă să le imite, în special pe cele pozitive. Totodată, exprimarea este mai sigură, iar propozițiile sunt de regulă dezvoltate (Molan, V., 2014, p. 101).

Vârsta școlară mică, denumită și „vârsta socială", este cea în cadrul căreia apar sentimente de prietenie și camaraderie, datorită nevoii de a participa la activități comune, de a fi parte din echipe care să concureze, să se unească pentru un scop comun, etc. (Nicola, I., 2003,p. 122-128)

În ceea ce privește capacitatea de a scrie și de a citi, observăm trei etape distincte:

1. **Etapa prealfabetară** este cea în care învățătorul poate să descopere problemele de pronunție ale elevilor, cum ar fi: inversări şi înlocuiri de sunete, renunţare la pronunţia unor sunete, influenţele familiei sau ale zonei asupra folosirii şi pronunţiei unor cuvinte, influenţe ale zonei privind denumirea unor obiecte. De aceea, aceasta este „este mai mult o etapă de măsurare a nivelului de pregătire a elevilor și de rezolvare a problemelor descoperite sau nerealizate". (Molan, V., 2017, p. 113).

Învățătoarea va pregăti pentru elevi o serie de activități pentru îndreptarea greșelilor, având în vedere:

- analiza fonetică a cuvintelor;
- pronunţia după modelul profesorului;
- pronunţia în oglindă;
- exerciţii de formulare a propoziţiilor;
- sesizarea locului sunetelor în cuvinte;
- folosirea în propoziţii a cuvintelor succeptibile de a fi pronunţate greşit;
- înlocuirea cuvintelor care aparţin graiului regional cu cele ale limbii române literare, etc. (Mara, E.L., 2012, p. 121).

2. **Etapa alfabetară** este perioada în care se predă alfabetul limbii române, în ordinea prezentată în manual.

Etapa alfabetară trebuie să aibă în vedere următoarele:

- unii elevi cunosc toate literele, alţii doar o parte din ele;
- unii elevi ştiu să citească, alţii nu;
- unii elevi scriu cu litere de tipar, dar nu ştiu literele de mână.
- unii elevi se exprimă corect şi frumos, alţii au probleme în acest sens;

Luând în considerare acestea, precizăm că în clasa I va fi reluată „citirea cu metoda fonetică, analitico-sintetică, pentru ca elevii să-şi fixeze temeinic şi corect despărţirea cuvintelor în silabe şi sunete, în vederea formării auzului fonematic şi a câmpului vizual de citire, pe care unii îl încep de la literă, alţii de la silabă şi alţii de la cuvinte mono- şi bisilabice." Demersul metodei este: propoziţie, cuvânt, silabă, sunet şi invers. (Molan, V., 2017, p. 113)

3. **Etapa postalfabetară** este ultima etapă a clasei I și este perioada în care se produce perfecționarea citit-scrisului. Pe lângă aceasta, se va insista pe înțelegerea textului și pe unele elemente ale lucrului cu textul literar, în scopul formării abilităților de comunicare. (Molan, V., 2017

În clasa I se continuă multe dintre activitățile specifice preșcolarității. Auzul fonematic are o importanță deosebită, deoarece fără acesta copilul nu va citi și nu va scrie corect. (Molan, V., 2017, p. 112).

Revenind la alfabetizare, dar dintr-o perspectivă istorică, trebuie să recunoaștem că scrierea este ceva relativ nou în cultura umană. Deși au existat oameni care cunoșteau scrisul încă din mileniul al IV-lea î.Hr., abia după Revoluția Industrială din anii 1800 scrierea și citirea au devenit ceva obișnuit pentru o mare parte din populația multor țări. Această

activitate a impus o adaptare: pentru a citi, creierul a învățat să reutilizeze funcțiile care au fost dezvoltate de-a lungul a mii de ani pentru alte nevoi de bază. Dehaene (2009) descrie astfel:

„Circuitele creierului moștenite din evoluția primatelor sunt cooptate cu sarcina de a recunoaște cuvintele tipărite – rețelele neuronale existente ale creierului sunt „reciclate" pentru citire. Din cauza a ceea ce numim plasticitate cerebrală, o serie de circuite se pot adapta pentru noi utilizări în timpul dezvoltării creierului. Când învățăm o nouă abilitate, cum ar fi cititul, reciclăm unele dintre vechile circuite ale creierului." Citirea implică procese multiple, care accesează diferite regiuni ale creierului.

Cititorii experimentați folosesc și integrează mai multe regiuni ale creierului, în primul rând emisfera stângă, inclusiv (Cunningham & Rose; Eden; Hudson și colab., 2016):

- Regiunea parietal-temporală, care împarte un cuvânt scris în sunete.
- Regiunea occipital-temporală, în care creierul înregistrează aspectul și sensul cuvintelor (adică recunoașterea litere-cuvânt, automatizarea și înțelegerea limbajului). Acest lucru este esențial pentru citirea automată, fluentă, astfel încât un cititor să poată identifica rapid cuvintele.
- Regiunea frontală, care permite unei persoane să vorbească (adică procesează sunetele vorbirii în timpul ascultării și al vorbirii).

Creierul copilului își schimbă modul în care funcționează pe măsură ce acesta învață să citească. Pentru majoritatea elevilor, instruirea și practica în clasele primare sunt suficiente pentru a „antrena" regiunile din creier pentru citire. Pe măsură ce învață să citească, se produc schimbări anatomice și funcționale, după cum au demonstrat cercetările imagistice ale creierului. Cunningham și Rose notează că modelele de activare a diferitelor zone ale creierului diferă în funcție de capacitatea de citire a elevului. Cititorii începători au o activitate mai intensă în regiunea parietal-temporal, responsabilă de analiza cuvântului, în timp ce cititorii mai experimentați sunt mai activi în regiunea occipital-temporală, responsabilă de recunoașterea cuvintelor.

Aceiași autori afirmă că tiparele de activitate ale cititorilor cu dificultăți de citire sunt semnificativ diferite de cele ale cititorilor puternici. La copiii cu dislexie, de exemplu, creierul nu se dezvoltă într-un mod care să-i facă cititori eficienți, procesul de citire funcționând diferit în creierul acestora din cauze neurologice. Cititorii dislexici arată o subactivare în anumite zone și o supraactivare în alte zone pentru a compensa. În loc să folosească părți ale creierului din emisfera stângă (dedicată în mod normal procesării limbajului), dislexicii folosesc diferite părți ale emisferei drepte, care nu sunt eficiente (Hudson, High, Otaiba, 2007; Eden, 2016).

Pornind de la această succintă descriere a particularităților psihologice ale elevilor precum și a etapelor de apropiere de forma grafică a textelor, putem identifica mult mai ușor tipurile de texte, specii și genuri literare accesibile preșcolarilor pentru a putea oferi experiențe de învățare adaptate nivelului și nevoilor acestora, reușind, în același timp să susținem dezvoltarea limbajului și a comunicării, ca factori esențiali în parcursul preșcolarității și școlarității primare.

BIBLIOGRAPHY

1. Nicola, I. (2003). Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Aramis
2. Piaget, J., Inhelder, B., (1971), Psihologia copilului, București: Editura Didactică şi Pedagogică.

3. Molan, V., (2014). Didactica disciplinelor "Comunicare în limba română" şi "Limba şi literatura română" din învătământul primar, București: Editura Miniped.
4. Vrăsmaș, E., (2014). Educație timpurie, Editura: Arlequin.
5. Manolescu, M., Pânișoară, I. O. (coord.) (2019). Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Iași: Editura Polirom.
6. Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, Unitatea de Management al
7. Proiectelor pentru Învăţământul Preuniversitar, (2008), Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani
8. Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învăţământul Preuniversitar, (2019), Curriculum pentru educaţie timpuri-2019..
9. Cristea, S. (1998). Dicționar de termeni pedagogici, București: Editura Didactică și Pedagogică.
10. Mara, L.E. (2012). Metodica limbii şi literaturii române în învăţământul primar şi preşcolar, Alba Iulia: Editura Æternitas.
11. Dehaene, S. (2009). Reading in the brain. New York, Penguin Group.
12. Cunningham, A. & Rose, D. This is your brain on reading. Retrieved from
https://www.hmhco.com/products/iread/pdfs/EdWeek_OpEd5_brain_on_reading.pdf
13. Eden, G.F. Dyslexia and the brain. International Dyslexia Society. Retrieved from https://app.box.com/s/q2cjihwikwncohy3vmv747h04md6eevn
14. Hudson,N., Scheff, J., Tarsha, M., & Cutting, L.E. (2016). Reading comprehension and executive function: Neurobiological findings. Perspectives on Language and Literacy, Spring 2016.
15. Norel, M., Bota, O. A., (2012). Didactica domeniului experiențial Limbă și comunicare, Cluj-Napoca: Editura ASCR.
16. Albulescu, I., Catalano, H. (2019). Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar, București: Editura Didactica Publishing House
17. Kelemen, G. (2017). Metodica activităților de educare a limbajului. Arad:
18. Dumitrana, M., (1999). Educarea limbajului în învățământul preșcolar, Iași: Editura Compania.
19. Hobjilă, A., (2008). Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului, Iași: Institutul European.
20. Tătaru, L., Glava, A., Chiș, O., Chiș, V. (2014). Piramida cunoașterii. Repere
21. metodice în aplicarea curriculumului preșcolar, Pitești: Editura Diamant.

JOURNALISM IN ELECTIONS

Viorel Nistor
Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The year 2024 has become the most important electoral year in history (half of the planet will vote), but also the year of great challenges related to disinformation and the danger of perverting the election results. In a world often characterized as "information chaos", where technology and commercial interests dictate, and the role of the "fourth power" seems to be diminishing, democracy feels vulnerable and threatened. In a year where many things can be decided, the real question for citizens is where they will find the correct, relevant, verified and assumed (electoral) information to vote in their own interest. Against this backdrop, oversaturated with fake news, disinformation and deep fake, and where influencers seem more desirable and useful to politicians, this may be the moment to resuscitate journalism, as a profession, as an institution fundamental for democracy and bring back its credibility.

Keywords: elections, desinformation, electoral journalism, electoral year, democracy

Vor fi alegerile corecte?

De prin 2016 (anul alegerii lui Donald Trump ca președinte al SUA și al Brexit-ului), o „fantomă" bântuie (prin) toate alegerile din lumea democratică, este incertitudinea unui rezultat echitabil al votului, a fricii că dezinformarea, știrile false și interferența externă vor influența procesul electoral și rezultatele din aceste țări. Iar în orizontul pericolului imediat și al inamicului proxim se aflau Rusia și China, marii „adversari" expliciți ai democrației, rivalii geopolitici „de serviciu" ai lumii libere, dar și marii profitori ai dezinformării. Transformările tehnologice fără limite (platformizarea, dezvoltarea galopantă a rețelelor etc.), cu efect în democratizarea informării, au creat multiple oportunități de comunicare, dar și tot atâtea pericole și vulnerabilități pentru informarea corectă de interes public, iar printre acestea din urmă este și slăbirea și marginalizarea mass-media. De fapt, cea dintâi cea și-a recunoscut „înfrângerea" în alegerile americane a fost presa mainstream, acceptând de a doua zi după alegeri că au fost „înafara" procesului, că interferențele electorale prin social media le-au scăpat atenției și vigilenței, că nu și-au informat publicul lor despre asta. Nu doar de atunci, ci de la apariția internetului și a rețelelor sociale, mass-media din lumea întreagă (ca formă instituțională și constituțională de informare publică în democrații), pe fondul multiplelor crize, a tot slăbit, atât din punct de vedere financiar, dar și profesional, din perspectiva credibilității și a atenției și influenței pe care o exercită asupra publicului. Social media și rețelele sociale au acaparat atât atenția publicului, cât și o bună parte din banii de publicitate (ca resursă de existență), devenind locul preferat pentru consumul știrilor, dar și pentru relaxare, divertisment și evitarea realității (loc de refugiu). Pandemia de coronavirus, care a generat fenomenul de infodemie (o supraabudență de informații, false și negative, mai ales), și războiul din Ucraina, un adevărat focar de informații denaturate, toxice, violente, alarmante, au accentuat dezinformarea și neîncrederea publicului, dar au provocat și oboseala oamenilor în raport cu știrile negative (DNR, 2022), iar apoi chiar evitarea știrilor (DNR, 2023), cum arată Digital News Reports. Ca de obicei, pe acest fundal al incertitudinilor și pericolelor, avantajate sunt sistemele politice dictatoriale și autocratice (de tip Rusia, China, Coreea de Nord, Iran, Filipine etc., țări cu internet limitat), care devin foarte active propagandistic și informațional, iar slăbite și vulnerabile sunt sistemele deschise, libere, democratice, care devin teatrul predilect al dezinformărilor și manipulărilor emoționale și strategice. Pentru că în aceste din urmă țări nu funcționează restricțiile, pe fondul unor crize

veritabile (economice, politice, tehnologice, medicale, sociale etc.) și a existenței unor probleme reale (imigrația, pandemia, războiul, sărăcia, digitalizarea, schimbarea paradigmei informaționale, excesele și derapajele ideologice – de stânga sau de dreapta etc.), prin atitudini politice populiste, naționaliste, extremiste, suveraniste, folosindu-se de vectori de influență interni sau externi, sunt atacate și discreditate valorile democratice, modul de viață bazat pe libertăți, guvernele acestor state, instituțiile democratice în sine. Cu toate că ne aflăm într-un război hibrid și informațional continuu, „țările agresor" acordă cea mai mare atenție alegerilor libere, „cheia politică" ce poate schimba/deturna/contrabalansa raporturile de putere firești din „țările victimă". Aceasta a devenit principala bătălie geopolitică a momentului sau „a secolului" și în care se investesc enorme resurse tehnologice, financiare, economice, strategice, de inteligență umană și artificială.

Ce rol mai joacă mass-media tradiționale și cele online în alegerile politice din țările democratice? Cine și cum se poate opune dezinformării și știrilor false din social media și din întregul ecosistem media? De unde și în ce condiții se informează cetățenii din aceste țări înainte de a merge la vot? Sunt eficiente formele alese de combatere a dezinformării? Cine ar putea asana mai bine spațiul public electoral, tehnologia sau factorul uman?

Aceste întrebări privind șubrezirea evidentă a însuși fundamentului democrației, care sunt alegerile libere, se acutizează în condițiile în care în anul electoral 2024 va vota o jumătate de planetă și vor fi alegeri în principalele democrații de pe glob. Ipoteza este că mass-media ar trebui și ar putea să (re)devină cel mai bun reper pentru cetățeni la vot, principala sursă de informare electorală și cel mai eficient mod de luptă împotriva dezinformrăii și manipulării electorale. Ar fi un moment prielnic pentru presa profesionistă de a se (re)apropia de cetățeni, a le recâștiga încrederea și a se reconstrui în raportul cu publicul și cu rolul său (instituțional și constituțional) în societate. Cu alte cuvinte, a-și îndeplini misiunea.

Cu toate că dezinformarea și influențarea electorală sunt fenomene globale, cvasi-generalizate, există diferențe, intensități și specificități de la țară la țară, în funcție de interesul și atenția ce le provoacă. România nu face excepție pe harta globală a anului electoral în curs, are cinci runde de alegeri în acest an și merită o atenție specială.

Dezinformarea la putere

Atotprezența dezinformării, efectul nociv asupra informării publice, consecințele negative sociale, economice, medicale, mediatice etc., dar și politice și electorale aproape nu mai trebuie demonstrate. O arată toate studiile și cercetările (rapoartele Digital News Report din ultimii ani, cea mai extinsă cercetare a domeniului la nivel global), tema se află pe masa de lucru a tuturor guvernelor democratice, face parte din strategia unor uniuni suprastatale (UE) sau militare (NATO), e obiectul unor legi noi de protejare a cetățenilor, fie prin măsuri restrictive, fie prin educație media livrată la nivelul întregii societăți. Statele se luptă/judecă cu marile corporații (Big Tech), guvernele se luptă uneori cu propriile conflicte de interese (oportunism politic vrs. responsabilitate socială), comunitățile se luptă cu dezinformarea și manipularea, iar indivizii se luptă cu „nascisismul" și cu propriile „închipuiri", cu obiceiuri proaste de consum, ce-l îndepărtează de realitate și creează alienare și dependență. Nu la fel de îngrijorate și responsabile se arată guvernele față de mass-media, pe care, în loc să le sprijine în competiția necruțătoare cu rețelele sociale și giganții digitali, încearcă să le controleze și să le folosească în lupta politică. Cum spuneam, mass-media nu mai beneficiază nici de aceeași atenție, vizibilitate, influență și forță, nici de aceleași resurse și nici de vreun sprjin, altul decât al cetățenilor (cât există). Cu toate astea, mass-media ar putea fi cel mai bun aliat al democrației în lupta globală cu știrile false și dezinformarea, cu influența electorală externă, cu denaturarea și deturnarea votului geopolitic, acolo unde există/ar trebui să existe un interes comun, atât al politicienilor, cât și al cetățenilor. Din acest punct de vedere, anul electoral 2024 poate fi un punct nodal, atât pentru soarta „războiului

informațional” geopolitic, cât și pentru poziția și „puterea” marilor corporații digitale raportat la lupta pentru putere, dar și pentru destinul democrației ca sistem social-politic și pentru încrederea cetățenilor în viitorul acesteia.

Lucrarea aceasta nu-și propune să demonstreze existența dezinformării, dimensiunea și tipologia acesteia în ecositemul actual, ci are în vedere raporturile acestui fenomen cu jurnalismul, care este starea mass-media, relația acestora cu publicul, dar și rolul pe care-l pot juca în context electoral. Premiza de la care pornim a fost expusă, paradoxal și vizionar, de profesorul britanic Chalie Beckett, de la London School of Economics, unul dintre promotorii inteligenței artificiale în jurnalism, care susține că „în sectorul meu de jurnalism, știrile false sunt cel mai bun lucru care s-a întâmplat în ultimii zeci de ani. Acestea oferă jurnalismului de masă de calitate posibilitatea de a arăta că are o valoare bazată pe expertiză, etică, implicare și experiență” (Beckett, 2017). E stranie, dar și provocatoare această perspectivă, care ar oferi jurnalismului de calitate o șansă de a ieși în evidență din nou, a se diferenția față de masa amorfă de informații deversate în mediul online și a fi recunoscut de public ca atare. „Unul dintre efectele pozitive pe care le-au avut „știrile false” este acela de a provoca dezbateri, dar și acțiuni. Putem vedea rețele care iau măsuri pentru a separa publicitatea de conținutul fals. Vedem o explozie în verificarea faptelor. Instrumentele și politicile sunt concepute pentru a ajuta utilizatorul să evalueze calitatea informațiilor. Există un interes reînnoit pentru dezvoltarea „alfabetizării” media sau a știrilor” (Charlie Beckett, 2017). Aceste afirmații au valoare de predicție, pentru că, deși nu au produs un efect imediat și substanțial, valabilitatea lor este neatinsă, a fost calea de urmat și rămâne soluția pentru viitor. Beckett a considerat, pe drept cuvânt, tot acest elan al știrilor false „o alarmă menită să ne facă mai transparenți, relevanți și să adauge valoare vieții oamenilor” , iar, pe de altă parte, „Poate dezvolta un nou model de afaceri bazat pe verificarea informației publicate, pe demitizare și, în general, pe acțiuni ce reprezintă o alternativă mai bună la falsificarea evidentă...” (Charlie Beckett, 2017).

Cu toate aceste profeții optimiste, soarta jurnaliștilor nu a fost ușoară, nici a mass-media, de altfel, care au trebuit să facă față unor mari provocări. Riscul pentru jurnaliști, ca gestionari profesioniști ai informației de interes public, îl regăsim în trei direcții: să fie copleșiți de informații redundante deversate în spațiul public pe diverse circuite, să fie depășiți de prea multă informație (exces, inflație, infodemie), cu riscul pierderii propriei clarități, dar și a inducerii confuziei în rândul publicului. Al doilea risc este să fie manipulați ei înșiși de persoane care încearcă să-i inducă în eroare și să corupă jurnaliști pentru a răspândi mesaje de dezinformare cu scop strategic, cu pericolul înșelării și/sau coruperii lor. În al treilea rînd, jurnaliștii pot să devină ei înșiși ținte ale minciunilor, zvonurilor și farselor al căror scop este intimidarea și discreditarea lor și a jurnalismului practicat de ei lor, tocmai pentru că spun „adevăruri care deranjează”, cu riscul, deci, a compromiterii lor. Confuzia, coruperea și compromiterea sunt trei adversari redutabili la care jurnaliștii trebuie să facă față în condiții neprielnice. Iar asta nu face decât să îngreuneze misiunea mass-media, care dintotdeauna a fost aceea de a informa corect publicul larg, a satisface nevoile curente și strategice de informare ale cetățenilor, de a fi unul din suporturile esențiale ale democrației și ale alegerilor libere. Această misiune nu s-a schimbat, formele de manifestare au fost denaturate și trebuie redobândite.

Starea mass-media din România în anticamera anului electoral 2024

Pentru presa din România, premisele nu sunt foarte optimiste, așa cum arată cercetările independente efectuate în prima parte a anului 2024, consemnând mai degrabă constatări îngrijorătoare și tragând câteva semnale de alarmă pentru ar ce putea să urmeze. Întrebarea de la care pornește analiza Centrului pentru Jurnalism Independent (CJI) (Lupu, 2024), legitimă și adecvată momentului, este „Cât de pregătită este presa din România să își îndeplinească mandatul public într-unul dintre cei mai importanți ani pentru democrația

românească?" Respondenții, jurnaliști și manageri reprezentativi din mass-media centrală și locală, conturează un tablou mai degrabă negativ („prea puțin, spre deloc" e concluzia), iar cauzele, exprimate sintetic, ar fi „Oboseala, lipsa de resurse financiare independente, constrângeri politice sau economice, blocarea informațiilor de interes public, banii publici care intră netransparent în presă de la partide și instituții publice, acapararea presei mainstream de către politic sau comercial, dependența de rețelele sociale și modul în care s-a transformat consumul nostru de informații, hărțuirea, procesele și disprețul pentru protejarea jurnaliștilor" (Lupu, 2024). Cu toate că sunt prezentate date, cifre și cazuri concrete și sunt expuse opinii punctuale, raportul nu prea întrevede soluții pentru ieșire din această stare critică, posibila asociere/solidarizare între jurnaliști și instituții media, recursul la instituțiile media publice și la instituția de reglementare (CNA – Consiliul Național al Audiovizualului) fiind invocate doar tangențial de respondenți. Realitatea ilustrată de aceștia indică mai degrabă că „lupta pentru supraviețuire, atomizarea redacțiilor, frica de a te uni cu cineva care apoi poate să se dovedească nefrecventabil, dar și orgoliile mari, fac ca drumul să fie complicat" (Lupu, 2024).

Un alt raport de dată recentă, realizat de partenerii Media Freedom Rapid Response (MFRR), intitulat „Libertatea presei în România înaintea anului super electoral: Raport de misiune privind capturarea mass-media, obstacolele legale și siguranța jurnaliștilor" (MFRR, 2024) confirmă unele din concluziile raportului menționat anterior și menționează altele. Reinterând influența nocivă a fondurilor pentru mediatizare a partidelor politice, raportul sesizează „o tendință alarmantă de procese vexatorii SLAPP împotriva mass-media" (MFRR, 2024), însemnând procese publice de intimidare împotriva participării publice menite să cenzureze, să intimideze și să reducă la tăcere pe cei care sunt critici. De asemenea, raportul evidențiază „un val în creștere de hărțuire online împotriva jurnaliștilor și a surselor acestora" (MFRR, 2024), fiind vizate mai ales femeile jurnist. Dincolo de aceste constatări negative, acest raport include și câteva recomandări pentru autorități și factorii de decizie politică „pentru a reduce capturarea mass-media, a îmbunătăți siguranța jurnaliștilor și a preveni hărțuirea legală a presei" (MFRR, 2024). Sunt sugerate aici transparentizarea fondurilor politice din mass-media pentru eliminarea partizanatului și a influenței politice pe bani publici, schimbarea legii instituțiilor media publice pentru asigurarea și garantarea independenței, „crearea unui grup de lucru „anti-SLAPP" (MFRR, 2024) care să vizeze îmbunătățirea protecției împotriva proceselor vexatorii la adresa mass-media și asigurarea unor condiții de siguranță pentru jurnaliști, asociate cu „o reformă a practicilor polițienești și judiciare, prin acțiuni guvernamentale și colaborare cu părțile interesate din media" (MFRR, 2024). Cu toate că și aici constatările sunt temeinice, iar recomandările justificate și binevenite, inițierea și implementarea unor asemenea măsuri pare greoaie și improbabilă din punct de vedere politic și legislativ, partidele fiind preocupate acum de optimizarea campaniei electorale și eficientizarea în folos propriu a rezultatelor. Par mai degrabă soluții de implementat pe termen lung, în perioade de acalmie electorală și cu șanse minime înafara unor presiuni interne sau externe consistente.

Referințe negative despre funcționarea mass-media din România apar și în raportul anual al Departamentului de Stat privind respectarea drepturilor omului în România, unde se arată că „persoanelor și jurnaliștilor li s-a refuzat accesul la informații de interes public" (Ardelean, 2024). Multe dintre constatările menționate sunt confirmate de o analiză realizată de ziua presei, de pildă, cea referitoare la obținerea informației, „De departe, accesul la informațiile de interes public este cel mai mare obstacol" (Vulcan, Costiță, 2024), sau cea privind cumpărarea bunăvoinței presei, „politicienii și-au dat seama că le e mai simplu să cumpere o parte din presă, pe care să o controleze, iar pe cealaltă parte să o ignore" (Vulcan, Costiță, 2024). Situația se agravează, spun jurnaliștii independenți, pentru că „în ultimii ani, bucata cumpărată a devenit tot mai mare și asta le permite lor să aibă control asupra unei

bucăți destul de mari din populație", după cum susține un jurnalist de la publicația independentă Recorder, un proiect jurnalistic nou și de succes (Vulcan, Costiță, 2024). Toate studiile despre mass-media din România acestui moment sesizează dihotomia dintre presa finanțată de partidele politice din fonduri primite de la stat, care este majoritară și cuprinde inclusiv media mainstream, și presa independentă, ce a refuzat să accepte aceste fonduri pentru a putea păstra standarde profesionale, care este minoritară și cu influență publică redusă. Între cele două entități mediatice, cu diferențe mari de pondere, credibilitate profesională și responsabilitate socială, există o tensiune crescândă cu privire la respectarea și impunerea normelor deontologice, a respectării profesiei jurnalistice și a nivelului acesteia de recunoaștere în societate ca necesitate democratică și serviciu public. Prima categorie nu ajută procesul electoral-democratic, deservește profesiei, accentuează neîncrederea cetățenilor și-l îndepărtează în continuare de mass-media; cea de-a doua categorie a mass-media, formată din mici nuclee de presă independentă și de calitate, servește interesele democratice și electorale ale cetățenilor, încearcă să recâștige încrederea publicului, însă este redusă ca influență.

Ce ar putea face mass-media

Ce ar putea face presa din România (și nu numai) în anul electoral 2024 pentru a ieși din acest „marasm al irelevanței, al lipsei de atenție din partea publicului, al abandonului misiunii sale și al ineficienței în lupta cu dezinformarea, principalul inamic al democrației și al alegerilor ce vin? Tema este dificilă și vastă și preocupă acut lumea profesioniștilor și cercetătorilor mass-media, iar soluțiile pot fi de durată scurtă sau lungă sau propunând ce ar trebui să facă sau să nu facă mass-media în perioada ce vine pentru a-și schimba starea.

Indiscutabil, asumarea și intensificarea demersurilor de educație media/alfabetizare media este o soluție obligatorie, posibilă, dar eficiența poate fi asigurată doar pe termen mediu și lung. Din păcate, acest demers nu are susținere din partea statului (educația media lipsește ca disciplină din educația formală), având o bună reprezentare, dar nu suficientă, în zona nonguvernamentală. Centrul pentru Jurnalism Independent, de pildă, are programe consistente și coerente de educație media și combaterea dezinformării (cursuri, laboratoare, podcasturi, întâlniri, conferinte tematice, disponibilizarea de resurse educaționale și financiare, organizarea de concursuri etc.) (CJI, 2024). Jurnaliștii sunt beneficiarii unor astfel de activități, dar și ținte și participanți efectiv. Pe de ată parte, întâlnirile directe ale jurnaliștilor cu publicului pe tema „media literacy" sunt sporadice, G4media.ro fiind o excepție (redacția Info-Sud-Est, 2022), (hațegan, 2022), iar acestea ar trebui să aibă o altă densitate, frecvență și consistență. De fapt, toți jurnaliștii ar trebui să-și cunoască mai bine publicul, să organizeze întâlniri directe pe tema dezinformării, a informării partizane cu tentă electorală, a consmetizării realității și idealizării candidaților etc. Alegerile ar putea fi pretextul ideal pentru jurnaliști de a publica mai multe articole de educație media și electorală, oferind exemple clare, de a organiza întâlniri cu publicul și cu candidații pentru a ilustra atitudinea profesionistă. Recorder.ro a deschis o rubrică numită „Alegeri 2024" în care prezintă portretele realiste ale unor candidați din diferite partide pentru o mai bună calificare a votului cetățenesc.

O chestiune importantă tematic o reprezintă angajamentul politic al mass-media, incluzând și părtinirea politică, privită prin câteva aspecte. Teoretic (pentru vremuri normale), așa cum arată un studiu (Popescu, Toka, 2012), implicarea politică partizană a mass-media are două tipuri de efecte: „(a) un astfel de angajament este bun pentru public, deoarece îi face pe cetățeni mai implicați în procesul politic; și, alternativ, (b) este rău pentru public, deoarece îi face pe cetățeni mai puțin informați despre politică". Cercetarea nu ia în calcul dezinformarea electorală și dezinformarea cu scop strategic, specifică ultimelor alegeri, ale căror efecte trec dincolo de granițele „normalității". La asta, se adaugă în țara noastră banii de la buget primiți de mass-media de la partidele politice (cifrați la zeci de milioane de euro)

(Lupșa, 2024), prin care nu se arată doar o anumită preferință ideologică în raport cu alta, ci este cumpărată bunăvoința mass-media, este anihilat spiritul critic și este garantată transmiterea unui mesaj electoral exclusiv pozitiv pentru cel care plătește. Acest mecanism (inițiat de partide și acceptat de presă) încalcă flagrant regulile jocului democratic/politic/electoral în văzul cetățenilor, deturnează rezultatele și discreditează mass-media. Soluția ar fi aici renunțarea la acești bani publici de către mass-media, respectarea legii de către politicieni, a regulilor jocului de către actorii politici și intermediari. Este însă mai puțin probabilă pe termen scurt, fiind neagreată de politicieni și acceptată de jurnaliști din motive financiare, din conformism profesional și acceptarea unor standarde scăzute, dar este una de perspectivă.

Fact-checking-ul, ca mijloc de asanare a spațiului public politic, practicat de factual.ro, pentru declarații politice, sau de veridica.ro, de pildă, reprezintă o rezolvare parțială și pe termen scurt a problemei dezinformării electorale, căci, oricât de multe centre de fact-checking ar exista, pot verifica un volum relativ mic de informații și ar trebui căutate, finanțate și solicitate de public ca să fie sustenabile economic. Mai mult, în contextul actual, cu toată necesitatea și utilitatea lor, instituțiile de fact-checking ar putea aduce prejudicii înseși credibilității mass-media, în general, mai ales prin cele partizane, plătite de partide și cu standarde scăzute. O problemă asociată este cea a asumării în și prin redacțiile mass-media a luptei împotriva dezinformării. O cercetare (Nunez-Musa, 2021), chiar dacă sesizează mobilizarea mass-media în unele situații critice (crize, pandemie etc.), subliniază că acestea „nu s-au concentrat suficient asupra modului în care mass-media de știri ar putea fi un vinovat cheie în răspândirea dezinformării". Valabilă este și ipoteza potrivit căreia, unele instituții mass-media, pentru a evita marginalizarea, au preluat tehnici de succes din social media (algoritmizarea subiectelor), clickbaitul, toleranță foarte ridicată față de dezinformare, acceptarea de subiecte fictive sau supradimensionate pentru a reuși să capteze atenția publicului. Renunțarea la aceste tactici de împrumut, nenaturale și păguboase pe termen mediu și lung, asumarea unui rol activ în lupta împotriva dezinformării pot fi remedii strategice pentru mass-media și repere solide în alegeri.

O altă soluție pentru reabilitarea jurnalismului, printre cele mai puternice, dar și riscante, este aceea a radicalismului profesional, cu aport tehnologic, de genul initial de jurnalista filipineză Maria Ressa, laureată a Premiului Nobel pentru Pace în 2021. Cu statut de vizionară, devenită apoi „erou" al luptei pentru democrație și pentru jurnalism independent și de calitate, Maria Ressa a fost un pionier, a spus și a făcut înaintea altora lucruri esențiale, potențând la maximum valențele democratice ale jurnalismului și sesizând din timp pericolul letal pentru democrație ce vine din rețelele sociale: „Democrația este fragilă. Trebuie să lupți pentru fiecare bucățică, pentru fiecare lege, fiecare măsură de protecție, fiecare instituție, fiecare știre", spune ea (Ressa, 2024, p. 19). Aflată mereu în avangarda utilizării tehnologiei în jurnalism, trăind într-un sistem autoritarist și apoi dictatorial, ea a dat și avertismente serioase cu privire la soarta democrației: „Am urmărit și am documentat în ultimul deceniu puterea supranaturală a tehnologiei de a ne infecta pe fiecare cu virusul minciunilor, al vrajbei unuia împotriva celuilalt, declanșându-ne – chiar inventându-ne – fricile, furia, ura; și accelerând ascensiunea liderilor autoritari și a dicatatorilor din întreaga lume. Am început să numesc asta „moartea democrației" (Ressa, 2024, p. 15), în paralele cu a mărturisi încrederea nelimitată în jurnalism: „Ce am văzut, în acei ani, era puterea pe care jurnalismul o are de a transforma o societate și de a consolida o democrație" (Ressa, 2024, p. 117). În volumul „Cum să înfrunți un dictator. Lupta pentru viitorul nostru devenit", best seller (tradus acum și în limba română), ca un fel de „jurnal de front" și mărturisire de credință în jurnalism, jurnalista asiatică marchează lupta ei pentru democrație, ca un fel de oglindă posibilă pentru viitor, cu episoade dramatice, din care a eliminat compromisul și a ignorat riscul profesional și cel personal: „Am folosit mass-media ca pe un megafon prin care am chemat la acțiune, iar

internetul și telefoanele mobile pentru crea o cultura participativă prin care să-i mobilizăm pe cetățeni, în special pe cei tineri" (Ressa, 2024, p. 118). „Filosofia" ei, de o flagrantă actualitate, dar și ca îndemn de luptă profesional, o voi rezuma în trei citate. Ea spune, din perspectivă economică, că „Inovația și implicarea activă, decizia de a-ți pune puterea în comun cu cea a comunității, s-au dovedit bune pentru business", (Ressa, 2024, p. 123) și demonstrează cifric acest lucru, apoi, ca abordare tehnologică și civică, ea susține că „tehnologia poate fi folosită în numele binelui pentru a le conferi cetățenilor puterea, pentru activare electorală și democratică, pentru integritate și adevăr" (Ressa, 2024, p. 122). Iar apoi, din perspectivă jurnalistică, ea spune despre Rappler (instituția media pe care a înființat-o și a ridicat-o la un nivel foarte înalt), că aceasta „construiește comunități de acțiune, iar jurnalismul e mâncarea cu care le hrănim" (Ressa, 2024, p. 123). Maria Ressa a tras cele mai puternice semnale de alarmă, dar a fost probabil prima care a plasat, în condiții critice și într-un mod convingător, jurnalismul în avangarda luptei pentru salvarea democrație și a avut curajul și temeritatea să arate că este posibil, ajungând să sufere pentru acest deziderat. „Eroismul" Mariei Ressa probabil nu este reproductibil, dar atitudinea ei, încrederea în valorile democratice și în valențele jurnalismului, ținura morală, curajul, spiritul de solidaritate cu publicul, utilizarea mijloacelor adecvate pot fi la îndemâna oricărui jurnalist responsabil, care-și asumă misiunea.

Jurnaliștii au la îdispoziție și alte instrumente și pot imagina altele pentru a redeveni relevanți și a-și îndeplini misiunea de a informa corect publicul, mai ales în perioade electorale, și a redeveni un spirijin esențial pentru democrație ca sistem politic vital. În România, de pildă, există Ethical Media Alliance, o inițiativă a societății civile ce încearcă să îndrepte resursele din publicitate către proiecte jurnalistice sănătoase, independente, de calitate, pentru a autoriza un „conținut care deservește democrația – nu algoritmii" (EMA, 2024).

Tehnologia s-a dovedit o armă cu două tăișuri, servind atât mai bunei informări, cât și dezinformării cetățenilor. Inteligența artificială, care este ultimul bastion tehnologic cucerit și escaladat, poate fi folosită (de pildă) atât pentru a crea „deep fakes", cât și pentru a le combate. Utilizarea inteligenței artificiale în jurnalism, cu asistența inteligenței umane, este „dosarul în lucru" al profesiei și una din căile ce pot servi consolidării acesteia și democrației.

BIBLIOGRAPHY

Ressa, M., *Cum să înfrunți un dictator. Lupta pentru viitorul nostru*, Cuvânt înainte de Amal Clooney, Traducere Mona Dîrțu, Editura ZYX Books, București, 2024), p. 19

Ardelean, A., *Raport al Departamentului de Stat al SUA: Spitalele, poliția și vămile din România sunt în continuare afectate de corupție și abuzuri*, https://romania.europalibera.org/a/raport-departament-de-stat-al-sua-romania/32917368.html, consultat la 5 mai 2024

Beckett, Ch., 2017, *„Fake news": the best thing that's happened to journalism*, https://blogs.lse.ac.uk/polis/2017/03/11/fake-news-the-best-thing-thats-happened-to-journalism/, vizionată în 4 mai 2024

Digital News Report 2022, https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022, consultat în 6 mai 2024, consultat în 5 mai 2024

Digital News Report 2023, https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2023, consultat în 6 mai 2023, consultat în 4 mai 2024

Ethical Media Alliance, https://www.ethicalmedia.eu/, consultat la 8 mai 2024

Hațegan, O., *Dezbatere G4Media și Alba24.ro pe tema fenomenului "Fake News", cu liceenii din Alba Iulia*, https://s9.ro/2147, consultat în 7 mai 2024

https://cji.ro/subject/educatie-media/, consultat în 5 mai 2024

Lupu, Cr., *Raport – „Starea mass-media din România în pragul anului super-electoral 2024”*, https://cji.ro/raport-starea-mass-media-din-romania-in-pragul-anului-super-electoral-2024/, consultat la 6 mai 2024

Media Freedom in Romania Ahead of Super Election Year: Mission Report on Media Capture, Legal Obstacles and Journalists' Safety, https://europeanjournalists.org/blog/2024/04/04/report-on-media-freedom-in-romania-ahead-of-super-election-year/, consultat în 6 mai 2024

Núñez-Mussa, E., *Countering misinformation in and from the newsroom: How digital platforms redefine journalistic practice and the democratic role of news media*, https://www.academia.edu/80307378/Countering_misinformation_in_and_from_the_newsroom_How_digital_platforms_redefine_journalistic_practice_and_the_democratic_role_of_news_media, consultat la 6 mai 2024

Popescu, M., Toka, G., *How can mass media help citizens make sense of the political world? Media systems and citizens' cognitive political engagement in Europe*, https://www.academia.edu/81366122/How_can_mass_media_help_citizens_make_sense_of_the_political_world_Media_systems_and_citizens_cognitive_political_engagement_in_Europe, consultat la 8 mai 2024

Redacția Info-Sud-Est, *G4Media și Info Sud-Est organizează „Tinerii acționează împotriva știrilor false”, o dezbatere despre combaterea fake news*, https://s9.ro/2146, consultat în 7 mai 2024

Vulcan, D., Costiță, G., *De la libertatea presei la cumpărarea presei. Cât mai valorează independența jurnalistului în era manipulării și a post-adevărului?*, https://s9.ro/2105, consultat 6 mai 2024

https://www.factual.ro/

https://www.veridica.ro/

THE DYNAMICS OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION GOVERNANCE IN THE CONTEXT OF THE APPLICATION OF THE NEW LAW ON PRE-UNIVERSITY EDUCATION

Valentin-Sorin Popescu
Lecturer, PhD, ,,Dimitrie Cantemir" Christian University, Bucharest

Abstract: Based on the Report of the Presidential Commission, led by professor Mircea Miclea and launched to reform the educational system, the National Education Law no. 1/2011 has seen some serious modifications, so that its application turned out to be particularly difficult. Several specific changes or actions, with controversial results, including in terms of governance, followed until the adoption of the new Law no. 198/2023. The latter is based on the Educated Romania Report, and fundamentally changes the governance approach in pre-university education, establishing new institutions and structures, reshaping the roles of the existing ones and creating new functions and duties for the staff involved.
This paper presents a comparison of public policies regarding the governance of pre-university education, in evolution and intervention, from the perspective of the two mentioned laws. The new approaches, described in the current normative acts, are analyzed in relation to the European and international concepts and recommendations in the field, expressed in the 2030 vision.
Some observations and recommendations are highlighted, referring to: the reorganization of the central level of governance, the operationalization of the new specialized institutions established by law and the realization of a functional, coherent, coordination and connection mechanism between them and the central structure, filling positions based on expertise and staff training, development of the monitoring and evaluation system, balancing institutional evaluations etc.

Keywords: governance, education laws, specialized institutions, reorganization, functional mechanisms

Governance in education

The future of education will be based more on lifelong learning and will focus on topics such as environment and climate change, circular economy and green energy, artificial intelligence, decentralisation and personal autonomy, critical thinking, ethics and technological security, digitalisation, well-being and health, neuroscience, space exploration, etc. In this respect, there is a need for governance, leadership and strategic management models at central, regional and local level in the educational field. Governance is the context in which the action of citizens and governors takes place, in which public policies are implemented and where identities and civil institutions are expressed[1]. If governing means more centralization, funding and intervention and control from the central level, then governance means decentralization, multi-source funding, leadership and self-evaluation with strong stakeholder involvement.

On the one hand, " governing by law" offers more possibilities to prevent arbitrary decisions from being taken, which always remains at risk when it comes to " governing by the people".[2] On the other hand, "governing by laws" alone has shortcomings, which requires its fulfilment with "governing by the people". It is also taken into account that laws need subsequent rules of application, then various instructions and procedures to be applied. The problem of government is a matter of laws, but also of people enforcing laws. Emerging

[1] March, J. G., Olsen, J. P., Democratic Governance, New York, The Free Press, 1995
[2] Norberto Bobbio, Le Futur de la démocratie, Seuil, Paris, 2007

within companies, the concept of governance has expanded to all sectors amid concerns about the levers of representative democracy.[3] The difference between governing and governance admits a change of perspective: community members are not only the object of decisions and actions, but participate or even directly or indirectly, totally or partially condition these decisions and actions, promoting a functional working style.

In the 90s, the transdisciplinary approach to governance, present in political, historical, law, sociological, public administration analyses and studies, has imposed itself in the field of education, first in the area of university education, and, not long ago, also in that of pre-university education. The White Paper on European Governance (2001) shows that rules and behaviours, processes and products related to the exercise of governance require transparency, involvement, efficiency, coherence, trust and interest, i.e. elements of governance. The five principles proposed by this document are also relevant for governance in education: openness, participation, accountability, efficiency and coherence. Governance refers to the process of making decisions and coordinating different actors and interests within the education system, while management deals with the effective implementation of these decisions and the management of the resources and daily activities of educational institutions.

At EU level, governance in education is the concept – binder, at national and local level, between European integration and the formation of a European Education Area, started with the European Research Area in 2000 and the European Higher Education Area in 2010 and followed by the European Education Area launched in 2017, in the perspective of 2030. The European Commission sets the overall agenda, and is the leading European orchestrator of peer-to-peer educational knowledge. In this respect, mechanisms such as the European Semester, the European Pillar of Social Rights and the Structural Reform Support Services encapsulate the broader framework and cross-sectoral coordination associated with educational issues in EU governance in recent decades[4].

Member States' approaches are becoming elaborate and complex, presenting new variants and possibilities, but also new risks. It envisages increasing budgets and public responsibilities, hiring local authorities, requesting companies, participation of non-governmental organizations and trade unions, stimulating volunteering, involvement of communities and church/religious denominations, association of parents and graduates, etc.

Governance in pre-university education implies a more focused approach on orientation and support, which requires central authorities to establish general directions and standards, ensuring a greater degree of autonomy and flexibility for educational units and institutions at local level. Governance in pre-university education involves making important decisions of the school in partnership with civil society, business environment, local authorities, parents' associations, pupils and graduates, trade unions, school staff, managing the activities subsequent to national public policies, with reduced direct central interventions and with greater involvement of local actors.

Research into governing education and governance in education relates to global developments (geopolitical changes, poverty and labour market, epidemics and war, demographic setbacks and inequalities of opportunity, climate change, artificial intelligence, media influences, violence and addictions and to relations between the European and domestic contexts. While it would seem that a strengthened commitment to collective policy-making is needed, the risk of disinformation, differentiation and disintegration has increased.

[3] Andrei Marga, Governing and Governance (A Turn of Democracy?), Cotidianul din 04.11.2013

[4] Sorensen TB (2021) The teaching profession, privatisation, and social dialogue in EU governance. In: Sorensen T.B., Grimaldi E., Gajderowicz, T. (eds) Rhetoric or Game Changer: Social Dialogue and Industrial Relations in Education Midst EU Governance and Privatisation in Europe. Brussels: ETUCE

To address these risks, it is important to promote transparency, accountability and open dialogue between all actors involved in educational governance, and to pay particular attention to ensuring equitable access to resources as well as educational opportunities for all learners.

Elements integrated into the concept of governance in education concern the organizational vision and institutional mission, stakeholders' involvement, decentralization, use of leadership and results-based management, transparency and public accountability, selection, training and motivation of staff, counselling and teaching support, implementation of quality management, type and multiplication of funding, public sector assets management, etc.

In the following, we will refer, comparatively, to the first elements stated, as provided in the National Education Law no. 1/2011, respectively in the Law on Pre-University Education no. 198/2023.

National Education Law nr. 1/2011

The authors of Law nr. No 1/2011 presented their legislative initiative as operating a general reform of the education system. For this, ex-ante analyses and impact studies were needed to estimate the consequences through correlation between objectives and expected results in law enforcement. The report of the Presidential Commission, which partially substituted the necessary analyses/studies, described the education system, in terms of efficiency, relevance and equal opportunities, as "inefficient, irrelevant and inequitable". This formulation, although harsh and controversial, was based on the position occupied (the same at present) by Romanian education in European and international rankings.

Also, the name of this law as "national education" can be considered unclear, since there is an essential difference between education and teaching-learning-assessment. All the more so as it is obvious that, lately, schools are losing their monopoly on learning in favour of other sources such as the online environment, social networks and mass media.

The term "governance" does not appear in the text of Law no. 1/2011, although it would have been expected that, even if only, Title III of the *Higher Education* Law would include such references as the mentioned concept was already defined and used for several years in the specialized literature regarding higher education institutions. The elements related to governance in pre-university education are generally taken over and slightly changed from the Education Law nr. 84/1995 and Law no. 128/1997 on the Status of Teaching Staff.

The vision of this law is perceived as formal and imprecise, amalgamating different terms such as skills, competences, knowledge, values, capabilities and processes. In the general pedagogical sense, competences include knowledge and skills, and then attitudes are lacking, and if "capacities" are used as a result of mental processes, then it is not clear what actional capacities refer to. The mission is formulated in an ambiguous and inappropriate way, stated by the law, although the mission is actually a characteristic of the organization and not of a legislative act. The mission of an organization, generated by vision, communicates what that organization is and what it wants to do for society. A good formulation of an organization's mission must indicate the stated core values and articulate the strategic objectives of the organization, taking into account the interests and potential of stakeholders[5]. These two elements mentioned above – stakeholder interests and potential – are key components that differentiate the concepts of governance, leadership and strategic management in pre-university education.

[5] Constantin Brătianu, Strategic Management, VIth Edition, University of Craiova Publishing House, 2005 and Peters, T., Waterman, J.R, 1995, In search of excellence, Lessons form America s best run companies, London, Harper Collins Business

In the same formulation of the mission of the law, a novel phrase appeared as its subject – "formation, ..., of the mental infrastructure of the Romanian society" – pedagogically unrecognizable and forced, which, probably, intends to lead to close, suggestive meanings related to building elements, heritage, installation ensemble, technical-material basis. Even if we can accept the use of this expression as suggesting either the set of relationships between elements of social subsystems, or collective involvement in the four mental operations – memorization, analysis, logic and imagination – or both, yet the inadequacy of references in the mission of law versus the educational ideal remains unacceptable. Thus, if the mission of the law considers, in general, "the human resource ... capable of functioning efficiently", the educational ideal of the Romanian school, presented following the mission stated by the law, "consists in the free, integral and harmonious development of human individuality". Or, the vision in terms of ideas and the mission in terms of action (of objectives) are subsidiary to the educational ideal, so that the society-individual sequence is reversed.

As the vision and mission are formulated in this law, both from an axiological and pedagogical perspective, as well as from a logical and legal perspective, it is understandable the difficulties encountered by schools in formulating their own visions and institutional missions and using governance as a space for direct action of beneficiaries in developing, implementing, evaluating and improving internal processes.

Art. 14 of Law no. 1/2011 contained a para. (2), rather with a general-economic connotation, namely: *The State encourages the development of public-private partnership*, without any connection with previous or subsequent articles. It continues with references to partnerships in dual vocational education, post-secondary education, *the School after School program*, the establishment of the school network, school consortia, social dialogue.

Unusually, Article 338 imposed on the Ministry of Culture and National Heritage, inter alia, as its main attribution, in the field of lifelong learning "proposing and promoting partnerships with local public administration authorities and civil society structures for diversification, modernization and optimization of public services provided by cultural institutions and establishments, in order to meet the cultural and educational needs of public", given that similar attributions are not provided for schools, county educational institutions / structures or central ones of the education system.

According to the law, a number of stakeholders are not considered representative and cannot influence important decisions at school level, as "Pre-university education units with legal personality are led by administrative boards, directors and deputy directors, as appropriate. In exercising their duties, the administrative councils and directors shall cooperate with the teachers' council, with the parents' committee and with the local public administration authorities" (art. 96).

In general, we find that the provisions of Law no. 1/2011 do not use the concept of governance, state a confused and inconsistent vision and mission and do not state the role of stakeholders. Some components of governance are addressed disparately, without stating principles and without creating a regulatory framework that at least improves the functioning governance mechanisms existing at that time.

Law on pre-university education nr. 198/2023

The authors of the law noticed the conceptual difference between the terms *education* and *teaching-learning-assessment* and consequently named the law *of pre-university education*, indicating, from the start, the scope of the normative act. The term *governance* appears twice in the text of the law, with each context indicating distinct lines of approach.

The first context is presented by Art. 115, para. (2), regarding the attributions of the Ministry of Education, letter x), which stipulates that the ministry submits annually to Parliament "the report on the state of pre-university education in Romania, which also

presents elements regarding governance and directions/priorities for the development of pre-university education". Although the presentation of directions/priorities at central level could have been preceded by a description of the governance of pre-university education (exercised by the ministry), the request for the presentation of elements of governance is justified, as they represent important benchmarks for taking a relevant "photo" of the pre-university education system at the end of a school year.

The second context is stipulated in paragraph 30 of the *List of definitions of terms and expressions used* which defines *the Governance Guide* as representing a set of standards, rules, guidelines and characteristics for activities and their results, aimed at achieving the optimal degree of quality, as well as rules and obligations in the relationship between provider and user of client-server services and cloud applications. Obviously, the term is used with a different meaning and in a completely different context than that of increasing public capacity to influence school development through involvement, representativeness and articulation of resources.

The law does not provide an explicit vision on pre-university education, in the context in which the "Educated Romania" Report of 14 July 2021 contains a chapter on desiderata and targets for the 2030 horizon and mentions that its elaboration process involved the consultation and contribution of a significant number of institutions and stakeholders in various fields (the consultation lasted almost five years and involved over 64 public institutions, NGOs, local/central authorities and over 12,400 people[6]). As in the case of Law no. 1/2011, the sequence in which the educational mission and ideal are presented is overturned, the vision and mission being generated by the educational ideal. The mission, this time, is no longer "stated by law", but is of "pre-university education". Although it should, in fact, be stated organizationally, the formulation of the mission is correctly framed personally, socially and economically. In the same formulation and context, if we also take into account the fact that the term "socioemotional" is used, the term "feelings" does not seem to find its place.

Next, it is noted that the educational ideal of the Romanian school remained the same, being identically formulated in the two laws in question. This continuity of commitment to the holistic development of the individual is to be appreciated, given the multiple changes in education legislation and despite the crossing or deepening of "crises", including in education. In successive paragraphs of art.1, both in formulating the educational ideal and the mission, there is a reference to entrepreneurship, which seems doubled, since, statistically judging, new exciting fields have emerged for developing the potential of primary beneficiaries: circular economy, artificial intelligence, environment and climate change, neuroscience, telemedicine, space exploration, etc., approached not necessarily from an entrepreneurial perspective.

Although they cannot be considered values in the classical sense of the terms, art. 2, point a) of the law indicates "collaboration - development of educational partnerships with family, community, university environment, business environment, in order to follow the educational path by the primary beneficiary" as the first values of the pre-university education system. Although some social actors (NGOs, trade unions) are overlooked or a generic term could have been added, there is an obvious progress compared to the provisions of Law no. 1/2011.

Given that this concept of governance permeates the educational space from the economic area (see the adoption by the government of Emergency Ordinance no. 109/2023 on corporate governance) and that it is familiar, for now, to higher education, we notice that for pre-university education, we are at the beginning of its epistemic evolution. Thus, we

[6] https://www.presidency.ro/ro/angajamente/romania-educata

explain why the current law does not contain precise references, the concept will be generalized and applied.

National context

The concept of governance in school education is not fully defined, understood and used. Networking, communicating with partners and making evidence-based decisions requires infrastructure. Not all schools are adequately equipped with statisticians, communications specialists or data analysts. The ability to carry out in-depth analysis and forecasting is lacking. Stakeholders and school staff do not have full access to data on infrastructure, staff, financial statements and facilities. Bureaucratization and instability in operating procedures absorb resources and distract principals and teachers from their core duties.

Equity and inclusion, transparency and accountability, decisions taken by consensus, follow-up of priorities, effectiveness and efficiency of activities, involvement of partners, do not always seem to represent benchmarks of pre-university organizational culture.

Pre-university governance is not materialized at this moment, cumulating only partially, at local, regional and central level, reasons for participation and association, expertise in design, concretization of decentralization and deconcentration, use of inclusive and equitable practices, systematic monitoring and periodic (self) evaluations, optimized quality assurance through benchmarking, generation of resources and efficiency of allocations, etc. However, in the sense that governance individualizes the personality of a school, we must note, especially in the area of secondary education, important progress in the last decade, in which pre-university education units build their own identity through relevant educational offers, community participation, contracts with employers, local, regional or international associations, attractive career paths, accessing grants, adequate pedagogical management and even by customizing the curricular offer.

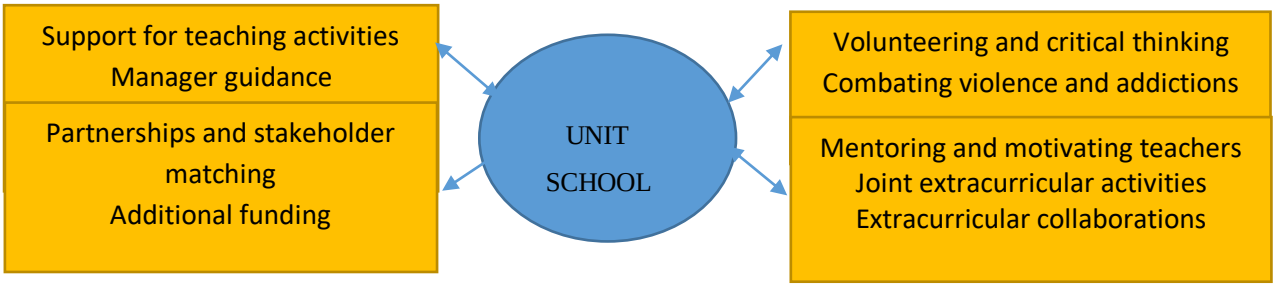
Conclusions and recommendations

First of all, governance requires more decentralization, including in the curriculum subfield. In this respect, at central level, the Ministry of Education (ME) needs a rethinking of its own functions and competences, a development of its capacities and responsibilities, an attractive employment system, so as to ensure its specialized staff for the effective support and coordination of its subordinated and coordinated institutions and specialized units, at central and territorial level. Governance at the level of regional and local institutions and units needs the guidance given by the ME directorates, which should develop public policies and legislation in the field, exercise governance, ensure budgets, coordinate strategic management, manage the main national programmes, ensure education in minority languages, coordinate lifelong learning and international relations and ensure the well-being of students and staff. Transparency, support and advice are essential in this respect, as in the case of access and guidance from other important subfields that must be within the competence of the specialized institutions of the ME regarding: curricula, national exams and competitions, institutional evaluations and school inspections, school inclusion, staff training, special education, opportunities for Romanian students abroad, school counselling and guidance.

For governance, it is necessary to create the necessary mechanisms for cooperation and harmonization of interventions of educational institutions at county level. County / MB specialized educational institutions / structures (directorates for pre-university education / school inspectorates, ARACIP branches / Romanian Agency for Quality Assurance and Inspection in Pre-University Education, Centers for teaching career / Houses of teaching staff) should provide advice and support to school units, eliminating the current rigid inspection system, political influences in school management and reshaping administrative controls through significantly changed approaches, first of all, from the perspective of

mentalities. Clear and coherent communication and coordination mechanisms become essential, and experienced and trained staff will advise and guide schools in planning, implementing, evaluating and improving teaching and management activities.

Reference elements of governance in school education



Source: Author

The implementation of a governance model at school level, under conditions of increased autonomy, would imply an increased role of stakeholders (representatives of parents, economic agents, NGOs, local administration, specialized educational institutions, trade unions, employers' associations, graduates, civil society), their feedback being particularly useful for teachers, principals, inspectors, evaluators, experts, decision-makers. This can be materialised in a Governance Committee of the pre-university education unit.

The new governance model at school level could cover six areas:

1. strategic - medium-term long-term decisions are made and partnerships are established;
2. pedagogical – refers to the implementation of curriculum and assessment, as well as support and counseling in teaching-learning-assessment processes;
3. human resources - includes recruitment, selection, motivation and career promotion of staff;
4. administrative - organization of administrative processes through the use of new technologies;
5. operational – implementation of measures and management of day-to-day activities;
6. financial – budget planning and execution, endowment and equipping of the school.

Structures involved: Governance Committee, Board of Administration, Teacher Council, Methodical Committees, Class Teachers Council, School Executive Management, Mentor Corps, Parent Committee, Student Councils.

Performance results using a governance model in the pre-university education system can be obtained under the conditions of maintaining a continuity of public educational policies, evidence-based decision making, professional validation of those responsible, as well as depending on other elements, such as:

- investments, at the level of the Ministry of Education, its subordinated / coordinated institutions and county educational structures / MB in increasing the administrative capacity for planning, strategic, program budgeting, forecasting;
- depoliticization of the occupation of management and executive positions;
- ensuring the long-term sustainability of funding for national programmes and local projects;
- restructuring the tasks of schools, focusing on support and counselling in teaching activities;

- reviewing the organization of administrative processes in schools through the use of new technologies;
- training of teaching staff, specialized, permanent or with limited mandates, as appropriate, and filling vacancies exclusively on the basis of expertise;
- developing a coherent monitoring and evaluation system based on evidence, data analysis and use of relevant indicators.

Applying these measures requires professionalism from those involved – integrity, autonomy, critical thinking, teamwork and public accountability.

From a governance and other perspective, a detailed critical analysis of the law is required, which should include:

- *Implementation modalities and estimates of the effects of the law*
- *Stakeholder consultation and involvement*
- *Efficiency and effectiveness of implementation mechanisms*
- *Adaptability and updating to changes in school education*.

BIBLIOGRAPHY

1. Norberto Bobbio, The Future of Democracy, Seuil, Paris, 2007

2. Constantin Brătianu, Strategic Management, VIth Edition, University of Craiova, 2005

3. Tracey Burns, Florian Koster, Marc Fuster, Education Governance in Action, OECD, 2016.

4. Adrian Gorun, Sociological Study on Law 1/2011, Bucharest, ProUniversitaria, 2012

5. J.G. March, J.P., Olsen, Democratic Governance, New York, The Free Press, 1995

6. Andrei Marga, Governance and governance, Cotidianul din 04.11.2013

7. T.B. Sorensen, The teaching profession, privatisation, and social dialogue in EU governance. In: Sorensen T.B., Grimaldi E., (eds), Rhetoric or Game Changer: Social Dialogue and Industrial Relations in Education Midst EU Governance and Privatisation in Europe, Brussels: ETUCE, 2021.

THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM IN THE POST-COVID-19 PANDEMIC PERIOD. UNCERTAINTIES, CHALLENGES, DIRECTIONS AND METHODOLOGICAL PRACTICES. THE FLIPPED CLASSROOM MODEL. THE CASE OF ROMANIA AND EASTERN EUROPE

Maria-Nicoleta Ciocian
Assist. Prof., PhD „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The paper aims to highlight the problems, the challenges and the uncertainties of the university education system in Eastern Europe (and, implicitly, in Romania) in the post-Covid-19 pandemic period. The author emphasized the impact of the pandemic crisis on the university education system in Eastern Europe, highlighting the trends and the good practices implemented or practices that are still in the works in the post-pandemic period. The flipped classroom model was also discussed as a student-centered constructivist model, emphasizing the need to reconsider learning experiences as ever-changing processes.

Keywords: pandemic crisis, post-pandemic, hybridization of education, lifelong learning, technology, flipped classroom model;

Pandemia Covid 19 a surprins sistemul universitar de educație la fel de nepregătit precum a surprins întreaga lume. Criza provocată de această pandemie a transpus procesul didactic în spațiul on-line, dar utilizarea noilor tehnologii digitale nu a început și nu se va sfârși odată cu această criză. Asistăm cu toții la o dezvoltare fără precedent a serviciilor educaţionale şi la formarea unor comunităţi de învăţare virtuale, ceea ce necesită o regândire a abordărilor didactice. Așa cum fiecare schimbare reprezintă o oportunitate de inovare, pandemia a fost cea care a creat condițiile pentru ca forma de învățământ la distanță să nu mai fie doar o alternativă, ci să devină predominantă. Prin urmare, au apărut noi provocări și solicitări atât pentru profesori, cât și pentru studenți.

Documentația cu privire la Europa de Est în perioada post-pandemia Covid-19 se bazează pe rapoarte oficiale, precum și pe baza informațiilor din mass-media.

Consecințele socio-economice ale pandemiei de coronavirus au fost dramatice. Nu același lucru putem spune și despre sistemul universitar de educație. Avantajele și provocările predării online au deschis noi perspective, benefice, în învățământul universitar din Europa de Est și, implicit și în cel din România. Ideea digitalizării sistemului universitar de educație era dezbătut cu mult înaintea pandemiei, dar accelerarea acestei idei în post-pandemie a fost impresionantă.

În Europa de Est, impactul pandemiei asupra educației a generat nenumărate întrebări esențiale privind viitorul sistemului de învățământ universitar. Comisia Europeană a evaluat aceste provocări și a început să contureze priorități și măsuri pe termen lung pentru a îmbunătăți sistemele educaționale și pentru a răspunde nevoilor emergente generate de criza COVID-19. Revista *Sinteza* oferă un raport detaliat despre educația în pandemie, „răspunsuri la criza nesfârșită a sistemului educațional românesc"[1], fiind elaborate propuneri și recomandări fundamentale în privința viitoarelor politici publice din domeniul educației. Printre propuneri, notăm: „*o abordare structurată cronologic pe termen scurt și*

[1] https://www.revistasinteza.ro/raport-despre-educatia-din-timpul-pandemiei-raspunsuri-la-criza-nesfarsita-a-sistemului-educational-romanesc (30.03.2024).

mediu/lung"[2]*, „impunerea unor restricții, distanțare socială și utilizarea unor dispozitive medicale (precum măștile faciale)"*[3]*, sugestia de anulare a Evaluării Naționale, sugestia de anulare a examenului de Bacalaureat, precum și „formularea unei noi metodologii de evaluare pentru examenele naționale"*[4].

Pandemia Covid-19 a dus la închiderea școlilor și universităților din țările Europei de Est, afectând atât învățământul preșcolar, școlar, cât și cel superior. La începutul perioadei pandemice, întreaga activitate didactică universitară (atât cursurile, cât și seminarele) s-a transferat în online, ceea ce s-a produs de fapt a fost o învățare clasică mijlocită de ecran, și nu o veritabilă predare online. Cadrele didactice universitare au operat cu instrumente digitale pentru predarea online, precum: Google Meet, Microsoft Teams, Prezi, Zoom, MindMup, Textfixer.

În timpul pandemiei, educația din sistemul universitar din România a fost o „educație la distanță în situații de urgență", adică cursurile și seminarele au fost predate ca răspuns la o criză (criza sanitară), mai degrabă decât să fi fost planificate sau organizate în scopul predării-învățării la distanță[5]. A fost o trecere grăbită și prea bruscă de la predarea-învățarea clasică în sala de curs sau seminar la predarea-învățarea pe o platformă educațională.

Desfășurarea online a activităților de curs și de seminar pe o perioadă destul de mare a adus în atenția cadrelor didactice universitare subiecte precum: necesitatea accesului la mijloace electronice (care să permită desfășurarea unui proces de instruire de calitate) și a cunoașterii diferitelor platforme educaționale și a noilor tehnologii educaționale. Plasați în fața unor oportunități fără precedent de predare-învățare, profesorii au înțeles că trebuie să accepte rapid neprevăzutul ca parte a profesiei și a vieții lor, asumându-și riscurile schimbării oferite de tehnologiile nou apărute.

Câteva dintre tendințele și schimbările majore ale învățământului universitar din Europa de Est în post-pandemie sunt: hibridizarea învățământului și adaptarea la învățarea online, accentul pe tehnologie, focus pe sănătate și bunăstare, învățarea pe tot parcursul vieții, flexibilitatea și adaptabilitatea curriculumului, colaborare și parteneriate între diferite universități, evaluarea și revizuirea sistemului de evaluare.

Avantajele acestei schimbări survenite brusc pe plan mondial includ o flexibilitate si o îmbunătățire a practicilor educaționale în mediul on-line în tot sistemul universitar, un sistem care și-a pus la punct o varietate de metode și tehnologii mai bine echipate pentru a face față unor posibile viitoare crize și nu numai.

Să le luăm pe rând și să analizăm virtuțile și servituțile tendințelor post-pandemice ale sistemului universitar de educație atât din România, cât și din întreaga Europă de Est.

---

[2] Ibidem.
[3] Ibidem.
[4] Ibidem.
[5]The distinction between „remote learning" and „online learning matters".
„In the weeks and months since universities first began making the transition out of physical classrooms and into virtual ones, the terms "online learning" and "remote learning" have been used interchangeably. To the untrained observer, it might seem like a trivial distinction to make. But for education professionals who've spent significant time trying to promote online learning as a viable, sustainable, valuable method of teaching and learning, making that distinction is critical.
"The temptation to compare online learning to face-to-face instruction in these circumstances will be great," writes a group of EDUCAUSE researchers in a recently published report. "This is a highly problematic suggestion, however."
"Online learning carries a stigma of being lower quality than face-to-face learning, despite research showing otherwise," the authors continue. "These hurried moves online by so many institutions at once could seal the perception of online learning as a weak option." - https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/05/emergency-remote-teaching-rigorous-online-learning-perfcon. (19.05.2013).

Hibridizarea învățământului și adaptarea la predarea-învățarea online oferă flexibilitate atât studenților, cât și profesorilor, permițând adaptarea la diverse necesități și preferințe. Sistemul universitar de învățământ din Europa de Est a investit foarte mult în platforme digitale, în infrastructura IT, cadrele didactice universitare explorează și integrează noi metode pedagogice, inclusiv realitatea augmentată (AR) și realitatea virtuală (VR), pentru a îmbunătăți experiențele de învățare. Pandemia a accentuat inegalitățile în accesul la educație, prin urmare, majoritatea universităților din Europa de Est au încercat să reducă aceste decalaje, oferind echipamente tehnologice și acces la internet și la platforme educaționale studenților defavorizați.

Au fost create, de asemenea, programe mai flexibile pentru a răspunde și nevoilor studenților internaționali și a celor care pot avea dificultăți de relocare sau de participare la cursuri în mod tradițional. Studenții, viitorii profesori au fost, de asemenea, instruiți pentru a fi capabili să utilizeze resursele informaţionale, proiectarea de activităţi şi de experienţe de învăţare eficiente în mediul on-line, pe diferite platforme educaționale.

Pe parcursul pandemiei, focusul pe sănătate și bunăstare a devenit o prioritate majoră atât pentru indivizi, cât și pentru instituții și guverne. Impactul pandemiei asupra sănătății mintale și fizice atât a cadrelor didactice, cât și a studenților a fost semnificativ, motiv pentru care multe discuții și resurse au fost direcționate către sprijinirea bunăstării în această perioadă dificilă. Pentru a răspunde eficient nevoilor emergente din domeniul sănătății și bunăstării în timpul pandemiei, a fost esențială o abordare integrată care să includă sănătatea fizică și mintală. Aceste măsuri au ajutat la gestionarea efectelor pandemiei în cadrul instituțiilor de învățământ superior, dar au pus și bazele pentru politici de sănătate și de bunăstare mai robuste.

Învățarea pe tot parcursul vieții câștigă noi valențe în contextul post-pandemic, reflectând nevoia de adaptare continuă la schimbările rapide din mediul de lucru și din societate. Pandemia a accelerat transformările digitale și a schimbat modul în care studenții și cadrele didactice universitare accesează educația și formarea profesională. Universitățile au extins ofertele de învățare online, incluzând cursuri, programe de certificare și seminarii web accesibile pentru diferite categorii de vârstă și niveluri profesionale. Acest lucru facilitează accesul la educație, incluzându-i și pe cei care lucrează și au familii. Programele de învățare au devenit mai flexibile, permițându-le studenților să le integreze în programul lor zilnic. Învățarea modulară, învățarea intergenerațională și opțiunile de învățare la cerere devenind din ce în ce mai populare, oferind posibilitatea învățării în ritmul propriu pentru diverse grupuri de vârstă. Programele de învățare pe tot parcursul vieții nu se limitează la competențe tehnice, ele incluzând și dezvoltarea abilităților personale și sociale, cum ar fi adaptabilitatea, reziliența și gândirea critică, care sunt vitale în gestionarea schimbărilor și a incertitudinilor.

Flexibilitatea și adaptabilitatea curriculumului universitar reflectă nevoia urgentă a ajustării sistemelelor educaționale universitare la realitățile și cerințele actuale. Transformările din acest sector nu doar că răspund necesităților imediate generate de pandemie, dar și pregătesc studenții pentru un mediu profesional în continuă evoluție. Iată câteva tendințe și strategii adoptate de universități pentru a-și flexibiliza curriculumul: predare online și hibridă, competențe transversale și cât mai flexibile, diversificarea evaluărilor, flexibilitate administrativă și încurajarea parteneriatelor cu industria. Aceste ajustări subliniază angajamentul instituțiilor de învățământ superior de a oferi educație de calitate accesibilă, relevantă și adaptată la cerințele fiecărui student. Aceste schimbări nu doar că îmbunătățesc experiența educațională, dar asigură absolvenți bine pregătiți pentru lumea post-pandemică.

Colaborările, parteneriatele și mobilitatea între diferite universități au devenit esențiale în contextul post-pandemic. Pandemia COVID-19 a evidențiat importanța cooperării și a partajării cunoștințelor între instituțiile de învățământ superior din întreaga lume pentru

îmbunătățirea accesului la diferite resurse educaționale și pentru a sprijini inovația. Iată câteva tendințe principale în colaborările inter-universitare în era post-pandemie: parteneriate între diferite universități pentru cercetare, platforme și resurse comune și diferite programe de schimb academic. Aceste colaborări și parteneriate inter-universitare subliniază o schimbare în modul în care instituțiile de învățământ superior își configurează rolul în societate și cum pot lucra împreună pentru a face față provocărilor globale. În era post-pandemică, colaborarea între universități nu este doar benefică, ci esențială pentru a pregăti studenții să fie lideri eficienți într-o lume interconectată.

Sistemele universitare de evaluare și de acreditare au fost revizuite și reconfigurate pentru a reflecta schimbările în modul de predare și de învățare, asigurându-se totodată că standardele de calitate rămân ridicate. Profesorul modern a început să înțeleagă că modalitățile de organizare a procesului de evaluare în universitate se pot desfășura atât de la distanță într-un mediu online, cât și prin forme mixte și hibride. Pentru a oferi o evaluare de calitate studenților și pentru a fi pregătit pentru situații neprevăzute, profesorul trebuie să fie conștient de modul în care poate să integreze eficient noile tehnologii cu cele tradiționale în evaluarea studenților.

Modelul „sălii de clasă inversate" („flipped classroom") este o abordare pedagogică inovatoare care schimbă tradiționala dinamică a sălii de clasă și care se datorează desfășurării cursurilor și seminarelor predominant în mediul online și mai cu seamă în timpul perioadei pandemice. Datorită progreselor făcute de tehnologie și datorită apariției mediilor hibride de învățare centrate pe student, modelul de clasă inversată a atras atenția cercetătorilor și unor membri ai comunității didactice (Bergmann & Sams în 2013; Chen, Wang, Kinshuk & Chen, în 2014 ; Howitt & Pegram în 2015; Lai & Hwang în 2016). Cercetările au arătat că acest model este foarte eficient și stimulează studenții să interacționeze activ și să-și formeze abilități cognitive înalte (Bergmann & Sams, 2012; Chen & Chen, 2015).

Honeycutt socotește că „sala de clasă inversată poate fi descrisă ca o tranziție de la un mediu de învățare centrat pe profesor la un mediu de învățare centrat pe student"[6]. De asemenea, poate fi definită ca o trecere de la strategiile individuale la cele colaborative. În plus, este posibilă inversarea procesului de învățare dintr-o clasă folosind activități individuale (precum chestionare, fișe de lucru, sugestii de scriere reflexivă și sarcini de rezolvare a problemelor). Cheia acestei abordări este finalizarea acestor activități în timpul orei. Așa cum sugerează și denumirea, metoda „clasa pe dos" circumscrie o construcșie a orei total opusă de ora tradițională. Profesorul poate crea capsule video cu explicațiile conținuturilor, explicații pe care elevii le parcurg în ritmul propriu, acasă. Iar timpul efectiv al orei este rexervat activităților practice, asigurându-se o interacțiune profesor-elev optimă.

Sala de clasă inversată „schimbă direcțiile de comunicare conducând către un model constructivist centrat pe student, model în care o serie de subiecte profunde pot fi explorate, participarea studenților putând fi mai activă și mai conștientă. În acest model, rolul tehnologiilor moderne este crucial, oferind acces online la informații, prelegeri înregistrate, teme sau teste, formulare pentru a oferi studenților conținutul de învățare"[7]. Sensul conceptului de „inversare" este acela de a redirecționa focusarea procesului de învățare către student. Clasa inversată se bazează pe abordarea constructivistă în care învățarea este un proces activ, cognitiv și social. Studenții își folosesc experiența anterioară și cunoștințele de care dispun deja pentru a înțelege un nou material. Model îi ajută pe studenți să rămână în contact cu profesorul pentru mai mult timp, dublând practic accesul studenților la profesor - o dată prin intermediul videoclipurilor vizualizate acasă și apoi la clasă, crescând, în acest fel,

[6] Honeycutt, B. & Garrett, J. (2014). *Expanding the Definition of a Flipped Learning Environment* (pp. 12–13). In: *Blended and Flipped: Exploring New Models for Effective Teaching & Learning*.

[7] Hamdan, N., Patrick McKnight, P., McKnight, K. and Kari M. Arfstrom (2013). A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network - https:// flippedlearning.org/. (3.10.2023).

gradul de personalizare și direcționând mai precis învățarea. Modelul clasei inversate sprijină foarte mult procesul de învățare. Deosebit de important în acest model este feedbackul formativ oferit constant în timpul clasei inversate care îi ajută pe profesori să evalueze rezultatele studenților.

Învățarea inversată „se concentrează pe satisfacerea nevoilor individuale de cunoștințe ale studentului prin intermediul unui set clar de reguli, într-un mod care diferă de metodologia stabilită. Cei patru piloni ai F-L-I-P sunt: mediu de învățare flexibil, cultură de învățare, conținut planificat și formator profesional”[8]. Există diferite modele de învățare inversată și, în funcție de cursanți și de nevoile acestora, se alege modelul oportun: clasa standard inversată, clasa inversată spre discuții, clasa inversată orientată spre demonstrație, sala de clasă „falsă”, clasa inversată pe grupuri, sala de clasă virtuală inversată, schimbarea de rol. Un model de învățare modern este strategia combinată de implementare a clasei inversate și a învățării online bazate pe proiecte pentru a îmbunătăți calitatea predării și eficiența procesului de învățare.

Așadar, ideea de clasă inversată ia naștere, la începutul secolului al XXI-lea, ca o alternativă, și nu ca o negare, la celelalte metode de predare-învățare existente și se bucură de mare succes indiferent de disciplina predată.

În concluzie, sala de clasă inversată reprezintă o transformare semnificativă a modului tradițional de predare și poate contribui la crearea unui mediu educațional interactiv.

Experiențele de învățare în mediul online a dovedit, încă o dată, că îndepărtarea de formele și modalitățile tradiționale de desfășurare a cursurilor și seminarelor nu este fatală pentru nimeni și că viitorul trebuie văzut ca un proces de formare continuă, combinând și adaptând cele mai bune forme de pregătire, atât cele față în față cât și cele online.

Toate aceste schimbări majore contribuie la construirea unui sistem universitar de învățământ mai rezistent în fața provocărilor viitoare, iar implementarea lor ar putea fi crucială în perioada următoare.

BIBLIOGRAPHY

1. Hamdan, N., Patrick McKnight, P., McKnight, K. and Kari M. Arfstrom, A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network, 2013.
2. Honeycutt, B. & Garrett, J., *Blended and Flipped: Exploring New Models for Effective Teaching & Learning*, 2014.
3. https://www.revistasinteza.ro/raport-despre-educatia-din-timpul-pandemiei-raspunsuri-la-criza-nesfarsita-a-sistemului-educational-romanesc (30.03.2024).
4. https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/05/emergency-remote-teaching-rigorous-online-learning-perfcon. (19.05.2023).
5. Zhu, ZT., Yu, MH. & Riezebos, P. A research framework of smart education. Smart Learn. Environ. 3, 4 (2016). https://doi.org/10.1186/s40561-016-0026-2 (20.04.2024).

[8] Ibidem.

COMPOSITE MONADS

Violeta Bercaru Oneata
PhD

Abstract: This study focuses on some scientific milestones endowed with a capability to interact and find a common generative path conducive to an understanding of certain composite Monads as knowledge, from a pre-established harmony to a piece of evidence formation. Half-clear but tending to achieve discernable completeness, at first sight without an external link, they emerge developing an internal one through analysis encompassing an analogical root concept. The result is an insight on Abyssal Psychology finding explanations through the General Relativity theory and related pieces of knowledge as the Q.M., shedding light on conservation of information at the cosmic horizon. It is an interdisciplinary study the development of which underlines items of a science under an explanation grid of two other sciences, subsequently achieving a philosophical framework. The perspective doesn't show anything to Q.M. or to outcomes of Modern Physics as General Relativity theory, they are highly qualitative at least not quantitative mathematical assets integrated as explanatory tool for an evidence in Psychology, formal frames of mathematical philosophical nature capable to embrace with logical display a modern level in evolution of Psychology. The study brings into attention that if there are overwhelming evidences consciousness is part of celestial mechanics and beyond, Q.M. for instance is in this vision an attempt to explain how mathematical theories might correspond to experienced reality.

Keywords: Psyche, Cosmos, neighborhood, area, information

This is a collection of assets based some of them on a common thread tool of explanation in relation with the monadology concept belonging to Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 – 1716) as this profound and complex philosopher encoding a Renaissance portrait shining on an Enlightenment one is seen not only founder of differential and infinitesimal calculus but in this research is held for an understanding and explanation grid, a philosophical support bringing side by side domains as modern Physics and Abyssal Psychology equally. Therefore these domains of knowledge are called monads of knowledge, the study aiming in rendering them endowed with quality of being *composite*. New horizons appeared brought about by the philosopher's assumptions of the universal traditions, this research comprising on the other hand, different doctrines both under the rationality of a linear time and also by challenge of a non-causal travelling across dilated time. An analogical – root principle related to a certain extent to the composite monads vision alongside with a Cartesian *lieu géometrique* under the shape of *neighborhood area* principle are logical instruments to shed light on complex ideas coming from various domains, relying at the same time on a geometrical support.

After profoundly meditating on the idea of substance as seen by the Millet School or by his predecessor Descartes and against the grain with this one, Leibniz built a system of the substance as energy encapsulated in essential units called *monads*, an accurate cardinal principle endowed with the specific feature of the philosopher's general vision, that of harmony as mathematical equilibrium. Sensible and immutable essences of general truths, encompassed matter into certain forms with a tendency to touch perfection.- the Monads are substance as energy. Not great surprise is certain nowadays physicists and cosmologists consider matter under the shape of qu -bits of information, to a certain extent relating to Plato's ideas, as ancient roots, emerging however in exquisite highly scientific modern assumptions. Being a substance, by substance understanding even knowledge, or particularly

knowledge endowed with energy, the monad is a more or less clear-cut essence, an insight however bearing a changeable perspective. One very modern quality of the monad is its time dimension, circular, including through inner energeia past present foreshadowing future, an immutable essence with a pre-existence value of truth encoded in its circularity *of closed window.* We consider in this study these qualities composite with the scientific relativity idea of a dilated time. The monads view angle capacity to tend towards perfectibility are to a certain extent more a closeness to Plato's memories of the perfection translated into an imperfect world, than to Aristotle's Dunamis principle – second causality – that of potentiality conversion into activity as energeia- ideas seen in this study important tools for certain scientific phenomena explanation, together with Jeanne Hersch's visions (1981) who notices : *Energy is the activity that contains the future* – highlighting one item of Leibniz vision – *insomuch as nothing appears as obstruction* (2006 : 137). This writer points that if Descartes relies on *extension* in defining the substance, Leibniz considered this approach susceptible of a de- composition risk and conceived the substance as an essential well-defined sphere aiming towards perfection, thus the substance is if not extension, it is unit. Very similar with the atom, the inexhaustible atom, the monad is the energy as an unit (Ancient Greek monad = 1). This study gets side by side two ontological entities to be observed and analyzed under a monadic explanation grid, with possible new emerging results. And the study holds for guideline a condition Leibniz himself considered for any empirical assumptions assign - the well-tempered rationality. Therefore in a well-tempered rationality the analysis aims gleaning not only similarities but also to find a probabilistic equilibrium between two important contemporary scientific ontological entities - Relativity as composite monad with the Psychology of Analytics, the two considered *composite monads* relying on a translatable process from a pre-established harmony to a mathematical equilibrium probable formation. To test this we took into consideration, also, the monad held as knowledge encompassed in the scalar product of two vectors if = 1 of the above-mentioned ontological entities, subsequently to the demonstration of a pre-established curve of a geometrical asymptote. This is an essential condition to be fulfilled, alongside with the mathematical approach that will follow. For the time being let's remember Leibniz defines the monad as an atom endowed with energy – in philosophical terms *a point situated in space, without extension, without windows and reflecting the universe as a whole* (Hersch : 137) For this sensible and immutable essence to be part of reality and knowledge is not difficult, it is therefore not only *a point reflecting the universe but also a point of view of the universe. Depending on the place it occupies in the universe a change of angle reflecting the universe becomes also different*. (idem : 138). This is the famous change of perspective concept in the monadology system, clearly explained by Jeanne Hersch. That's why the starting point of this research consists in taking the two ontological entities to be compared as two monads of knowledge reflecting one and the same universe, being each of each a point of view of the universe with the only valence of apparently difference - of changing of perspective. Radically different of Descartes, monads are essences with closed windows but endowed with change of perspective, a flexibility bearing their inner energy as primordial, however, movable cause. For the researcher to find explanation of certain transitive processes and connections between different sciences, the characteristic of monads, such as the change of view angle or reflection of the universe through closed windows, become necessary starting points in freedom but equally in testing and demonstration. After Leibniz, in the Cartesian extension principle past and future cannot exist, it does function only in present, whereas monads principle compresses the three dimensions at once – being, in philosophical terms, atoms of energy. They receive a dimensionality in deepness encoding a circular time both philosophically, and through a view angle change scientifically, or rather what we have defined and analyzed, by even some mathematical tools. Roughly speaking now for the study

but to a larger extent for the book in preparation the mathematical tool is an asymptote, of hyperbolic geometry nature and alongside with the scalar product of two vectors, bearing with their flexible grid a clearness of their *circular time* as composite item for Abyssal Psychology and for the General Relativity equally. Jeanne Hersch points also on the other hand : *In its quality of universal reflection the monad compresses in its inner core all the past status as well as all universal potentialities*. (idem : 140). We consider certain monads bearing an inner core of reverberation encompassing in well - tempered rationality processes taking place in different sciences only apparently distant, - in this study the composite unity focusing on a circular time. Interconnected building-blocks of universal harmony, mirroring essentially indivisible substances and being also points of view of the universe, the monads become explanation tools of the universe at small scale, and at great scale, equally. To understand the complexity of Nature is, in Leibniz terms, to perceive a common thread of inborn essences basic for the universal harmony construction, their inner core. Leibniz describes humble vegetal and animal monads developing their gradual clarity alongside with crystal-clear development of highly abstract and rationalistic monads of human mind knowledge, for example. A twilight zone and a brilliant one join as peculiar valence of the monads energy, also. From half-clear they emerge towards perfectibility of clearness acquiring in a process their uniqueness, given also by this alternation between clear/ confused status therefore encoding the diversity - this process in turn enabling not to fall into an exact replica of the universe. Depending upon the view angle, even reflecting the universe as a whole, one side can be anchored in a clear angle, the other side can be emerged in its correspondent twilight zone. The study is based also on Leibniz principle that there is a relative clearness repartition of domains of knowledge seen as monads, thus generative for the quality of becoming composite. This particular clearness/ confusion repartition of two distinctive monads is reflecting the same universe. As they reflect one and the same universe they don't have an external link of communication, but an internal one. Bearing at the same time a clear and a less clear quality they are unique and united at the same time, with also an internal common thread in the probability of a hidden variable that Leibniz defines *discernable in incompleteness.* (1994)

Jeanne Hersch has a profound interpretation : *Each monad tends to reflect as clear as possible and as extensive as possible parts of the Universe. Each is activity, energy atom, and its essential quality of energy does its best in an endeavor to touch a clarity climax. But having only a point of view of the Universe the tendency towards the climax of clarity remains a tendency, the monad of monads universal clarity belongs only to God* (idem : 142). *He only has a distinct clear perception that lead to an* ***identity*** *between existence and knowledge.- For mankind to touch certain clearness is more important in searching processes than the final result which is anyhow only probable* (idem : 143).; The Relativity is interpreted in this research as a highly clear monad of human knowledge under a grid bearing a valence of Leibniz system – though unique it is endowed with the quality to become composite, therefore united, with another cardinal monad. The approach could bring an insight through gradual rationality of understanding and explanation. The other cardinal monad to be taken into consideration is the Abyssal Psychology, as we have seen.. Consciousness in Leibniz vision is a monad similar to a fortress, with closed windows as a guarantee for its immutable freedom of thinking. The philosopher was in his epoch criticized for an extensive kind of optimism, though he argued and brought a profound causality empirically demonstrated of a phenomenon, for example in the case of monads is as even unique and having an independent inner evolution, two different monads can interact and interfere through reflecting the same universe. It is a coexistence of two monads conceivable by the *pre-established harmony* principle (1994) Both peculiar Leibniz pre – established harmony and discernable in incompleteness principles are conducive to what we follow in

this study as outstanding for the two composite monads formation, based upon the continuous energeia of the monad to get access to an ever clearer reflection of the universe which is different of the Aristotle's Dunamis as potentiality into activity – the latter implying to a certain extent the idea of metamorphosis-, while composite monads preserve an inner immutable content endowed with a perfectibility valence and with only a change of perspective. The idea is two unique monads with closed windows but composite can uncover a new piece of evidence, through their inner core of perfectability. In the book two composite monads belonging to different domains of knowledge are placed side by side and if the above mentioned philosophical encompassing grid seems provocative, the mathematical grids build a frame of coordinates that bring them foldable, thus fulfilling Leibniz requirements of a well- tempered rationality and a non- contradictory approach. As mentioned at the beginning these two ontological entities taken as composite monads are Einstein's Relativity (1916) and the Psychology of Analytics (1962) in C.G.Jung's terms. For skeptical spirits necessary doubts could appear. We take as tools of understanding and therefore of explanation qualitative and quantitative if possible grids. We remember Einstein kept as close as possible geometry and calculus with natural phenomena, and taking this cardinal approach into account, we narrow the analysis to OBE and NDE phenomena encountered by Jung himself in 1944, attempted to be explained through both Abyssal Psychology and General Relativity, with a support of mathematical grid and therefore we explain roughly speaking certain symmetries to be tested in detail in the following paragraph :

§ 1. **Background of Probabilities**

- (i) The First symmetry is encapsulated into the double of the human mind subconscious, individual (function of the superior organized matter, the brain) but bearing and connected to its correspondent universal one (timeless storage of memories and arch-types, the collective one). Taking into account the brain property of certain alpha, delta, theta, electromagnetic waves of frequency endowment and their peculiar strengthened activity during sleeping, we have Energeia 1. Containing the capability to tend and touch asymptotically
- (ii) the Second symmetry encapsulated into the double of the space – time in the Relativity theory, and we have Energeia 2, - the dilated time of the Relativity as space-time, held as composite - because of the internal link of correspondence based on a half-clear status - with the storage of memories, achieving the *energy* in an unit, therefore the substance as an informational unit. It is at first sight celestial mechanics in pre-established harmony with celestial consciousness.
- (iii) The two ontological entities taken as composite monads are to be analyzed through a mathematical grid of Item 1 = double side of subconscious through a hyperbolic geometry under the shape of an asymptote that tends to form item 2 = a scalar product formation of vector 1 - V1- and vector 2 - V2- in which V1 = celestial consciousness and V2 = celestial mechanics. (fully description of demonstration in the book to be published *Interferences*)

If one entity is of biological nature – a biological area = space, the brain endowed with an electric field of a certain variable frequency alongside with its functions of the superior organized matter : rationality with beta frequency, subconscious with alpha, theta frequency, alongside with a heart area = space endowed with a magnetic field bearing also a neuronal memory, this biological body is considered, in this study, as capable to get in connection with his space –time astral body, bearing an energy of photonic information involving the field of the brain up above the three dimensions density - Asymptotically it could occur an elevation from a horizontal frame tending to touch its symmetrical celestial frame, as the subconscious is susceptible, in Jung's terms, to get in touch with memories stored in a timeless storage interfering with celestial mechanics. Astral information seems to

be captured through specific biological electromagnetic fields during a lifetime in an interplay or in sequences, based on a symmetry of the double- side status of the subconscious and on the *synchronicity* largely explained by C.G. Jung in his books, whereas a specific modeling in someone's characteristics through certain archetypes encodings accomplish a punch-line under a mathematical alignment of planets as direct influence of celestial mechanics. (Astrology is a little sister of Astronomy says the same and has its paradoxical sharp-exactly calculus - arch-types can be imprinted in one's character after certain alignments of planets the moment of birth). But in as scientific as possible terms, we consider a space-time formation in which a biological field is connected to certain astral strata that belongs to the space-time of the celestial mechanics, could be displayed on a hyperbolic geometry. The confinement of the brain with its electric field and the confinement of the heart with its magnetic field represent matter with a capability to join an astral electromagnetic field storage of memories belonging to the curvature of a space- dilated time thus configuring the Abyssal Psychology integrated into Relativity.

*

We try also to fulfill Leibniz requirements in envisaging phenomena understanding and explanations as hard as possible and we consider the mathematical support for the above – mentioned assets as foldable for what the philosopher stated as final cause display for embodiment of things namely the *sufficient reason* and the *non-contradictory* aspects. A certain amount of contradiction is conceivable in the best of the possible worlds also, and for final causalities formation, contradiction means continuity under a well-tempered rationality. And together with the philosopher, the above mentioned checking in mathematical terms was necessary in launching these two composite monads, as sensible perception is not sufficient for certain final causalities formation. However, the concept of inborn ideas harmonized with that of an evolving throughout epochs of the closed windows immutable and sensible essences, remains fascinating and open to empirical exact checking in connection with the other monads quality, that of an ever growth in perfectibility. *Any scientific discovery sooner or later demonstrated is firstly imprinted in an idea*, Jeanne Hersch said (idem : 147). Being however quite far from Plato's dialectics of the perfect reminiscences evolving in an imperfect world, far also from Aristotle's potentiality into activity, Leibniz monads bear the valence of an eternal status of essences more or less confused, more or less clear, though evolving as energeia. A necessary universal discovery does function first in the twilight zone of an imaginary pattern followed, through experience, by a more clarified explanation. The non-contradiction is a well-tempered contradiction under the limits raised by a sufficient mathematical rationality. The monads tend towards eternal truths, ultimately detained only by God who sustains the monads appearance as derivatives of eternal truths, thus bursting into firstly a twilight zone then being gradually clarified. It is probably, in Leibniz terms, that God sends an encrypted riddle in a well-tempered contradictory world to be cleared up, to enlighten its confusion hemisphere in favor of its shining one. The pre-established harmony of envisaging the two cardinal Monads as composite offers a pinpoint of an understanding through their internal common thread that we have named in the manuscript a hidden variable. This so-called hidden variable is a starting point that Leibniz would have been named *a discernable in incompleteness* emerging in what we call *a generative path* conducive in this study to an hyperbolic asymptote the peaks of which are represented by one end- Relativity in connection with the other end- Abyssal Psychology, and by the asset that these two ontological entities are susceptible to build a scalar product. The process is an emergence from a discernable in incompleteness into a generative path, relying on a mathematical grid. An expand of understanding is provided by Probability 1 and Probability 2 taking into consideration :

*

§ 2. **An Analogical Root**

Another peculiar characteristic of the human brain is in terms of its electrical activity, the frequency beyond beta, more interesting for the study being the alpha between 7-12 or 14 Hz and generally considered a bridge between a conscious condition and subconscious one, followed by theta and delta which are much more lower and as a result, encompassed in the profound sleep status. In his system, Jung relies on extended scientific observations and experiences joined by highly scientific medical reports. Mention should be made he doesn't rely on classical causalities, on the contrary paranormal brain capabilities whether half- wakefulness of asleep, are based in the scholar's assumptions on simultaneity of the *synchronicity*. (an entire chapter on Jung's system is dedicated to, in the book). Jung studied this simultaneity unifying the subconscious in certain frequency estate to an ancestry storage of memories in a circular time including also the future, - for ex. in a dream at small scale or during a OBE. At a great scale - it is amazing from the perspective of a probable identity between what dr. Jung explains as synchronicity and what Q.M. explains as entanglement between particles. If we consider the neurons of the personal subconscious conveyers in a measurability of a 7-12 Hz genera frequency in the alpha condition of the brain, this measurement determines a momentum of simultaneity with their pair of the universal collective subconscious, *through their common spin activation phenomenon.* De - coherence- another basic principle of Q.M., defines a getting out of beta status of the brain and an entrance into alpha status followed by the above-mentioned common spin activation. Therefore we are in the position to identify a network of symmetrical neurons in the process of an entanglement = simultaneity with networks of the smallest units of matter –the bits of information, stored in ancestral memories. The process forms a probability verified by what in Physics is the moment of measurement of the first entity called *observable.* Other scientists found as building blocks units of knots, twists and turns of strings under the shape of the smallest units of matter – the bits of information – located in the realm of the cosmic horizon where from they are radiating those ancestral conserved information on terrestrial worlds (Leonard Susskind, 2006).

Probability I

If we consider the brain impulse of specific frequency a first entity – individual unconscious - capable to activate a spin this latter construct establishing the contact with its correspondent second entity – collective unconscious- made of bits of information network located in the cosmic horizon encompassing storages of memories, archetypes, legends, myths in standing still conservation - this is a meeting point translatable into the first entity above mentioned, that of the neural network through the convey of knots, twists and turns of gravitational strings imbued with bits of information. It is a convey from an archetypal timeless storage of information towards a peculiar psyche receiver. This is an understanding of Abyssal Psychology through a Q.M. grid in which simultaneity = entanglement = 1. We consider the probability I therefore verified and uncovering a piece of evidence the more so as, to a larger extent, Susskind's physical and cosmological assets – Singularity at cosmic horizon detains the key of conservation of timeless storage of information. On the other hand, Timothy Desmond's in his well-known PhD thesis in cosmology develops the idea of Psyche, the *perscpectival flip-side omnicentric of a Singularity* represents the unity at archetypal level of mind and matter (2014 : 72) highlighted in connection with what Jung defined in an iconic letter (1947) as Mandala or the Unus Mundus, the perfect circle unifying mind and matter. In Jung's terms it is a travel operated by Psyche taking place in this twilight zone of the collective subconscious , in terms of the physicist L. Susskind appears the concept of the cosmic

horizon endowed with multitude of bits of information eternally conserved and through ties of strings radiating on 3D worlds (Susskind, 2006), and in terms of Timothy Desmond's there is a realm of a dilated time perspective where Psyche has the potentiality to be connected entering the area of history, mythology, cultural landmarks pinpointing a union between mind and matter at archetypal level (Desmond, 2014), thus having an opening toward both scholars vision. It is at the same time the Unus Mundus, Oneness or *infinite mass and gravity in the smallest of space* in Jung's terms. (*Letters,* 1947), a monad in connection with the space-time curvature of the Relativity monad of knowledge. The scholar defined in a letter of February 1947, Mandala, the supreme concentrated archetype unifying mind and matter that capable to bring order in the unknown, through the balance of a point in a circle or a sphere. The common photographic plate like of the subconscious duality is seen in our vision as a Q.M. realm, also, the two sides mirroring each other at a scale encoding an electromagnetic field as described already (in the future book with a Planck constant support checking test). The so- called simultaneity / entanglement processes of particles becomes a non-hidden variable but a common thread encoded into frequencies of electromagnetism of K = human body bio magnetism field , with K' = electromagnetism – known as one of the forces of the Universe. One can thus notice an interference between the celestial consciousness and the celestial mechanics, considering Probability I verified.

Probability II

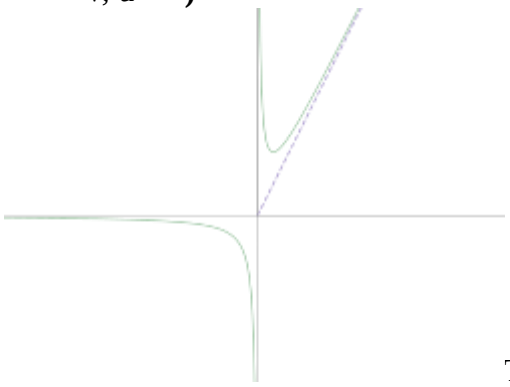
Now we take into consideration the pre-established harmony of Monad III (Relativity) and Monad IV (Abyssal Psychology) more detailed. The analysis is aimed to observe if the two ontological entities could be explained as two composite monads in the sense that one can render more clear the other in well- tempered and non- contradictory rationality. And we consider the geometrical asymptote as geometrical dimension framework of the personal subconscious tending to reach its symmetrical universal one. We consider also the scalar product of vector 1 = Monad III and vector 2 = Monad IV presupposed as equal. They need to be supported with deeper research. Therefore we summarize roughly speaking an excerpt from the book in preparation as follows :

. If we consider the space-time scientific reality as Monad III and the human mind subconscious with its reflection into the collective universal one as Monad IV, we are in front of certain similarities gleaning under another causal grid of explanation. Therefore we build the following hypothesis :

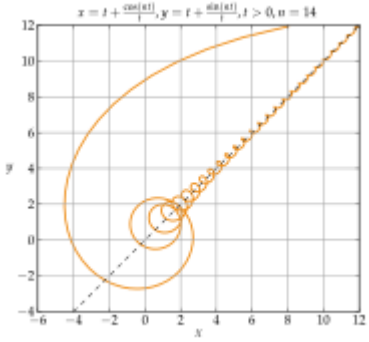
- Space dimension of human mind : conscious/ subconscious of human mind -in Jung's vision are function of a substance, functions of the superior organized matter, the brain endowed however with a :
- Time dimension of human mind: there is an universal subconscious storage of ancestral memories with a paradoxical spread in future, imprinted into the personal subconscious and located into the minimal space of the human mind, equally function of a substance, the brain. The space dimension of the human mind and the time dimension of the human mind appear like a coin of two faces realizing the curvature space –time of the human mind. This phenomenon explained by dr. Jung being non-causal instead based upon simultaneity and synchronicity enables Monad III and Monad IV to become composite as under a simultaneous interconnectivity : Monad IV enters into the geometrical space-time of Monad III with a punch line on the idea of curvature and also on a curve of an asymptote. One point end of the asymptote is the human mind's subconscious space time and the other point end of the asymptote is the astral space-time of the General Relativity. We name this understanding a *neighborhood of two composite Monads* [in the book there is also an

identity with *a cartesian lieu geometrique* description] that we put under a new checking test of a scalar product of two vectors :

- The scalar product within itself with an angle thus formed of 0 measure, and if cosine of $0^o = 1$ the two Monads build the probability of being composite bearing the same value = 1 or what was presented firstly as the scalar product $< u, v > = < v, u >$ **)**



- The graph of a function with a horizontal ($y = 0$), vertical ($x = 0$), and oblique asymptote (purple line, given by $y = 2x$).



A curve intersecting an asymptote infinitely many times.

- In analytic geometry, an **asymptote** (/ˈæsɪmptoʊt/) of a curve is a line such that the distance between the curve and the line approaches zero as one or both of the *x* or *y* coordinates tends to infinity. In projective geometry and related contexts, an asymptote of a curve is a line which is tangent to the curve at a point at infinity.[1][2] Wikipedia graphs
-
- . We use a cosine function which is in parity. It brings about the scalar product is commutative. In the terms of our study- more largely in the book - Monad III becomes commutative with Monad IV by cosine a/ having $x \times y = y \times x$
- .Another property unifying Monad III with Monad IV is that their scalar product is cosine function dependent as follows : If cosine $a > 0$ therefore $x \times y > 0$; if cosine $a < 0$, therefore $x \times y < 0$ The above mentioned assumptions are susceptible to create in synthesis and also
- **The property of *projection* of a vector (in our terms double side of subconscious personal and universal) towards the other vector direction (in our terms universal space –time of celestial mechanics,** becomes capable to deliver $< u, v > = < v, u >$: The scalar product of two vectors is equal with the scalar product between the first vector and the second vector projection on the former vector direction z = projection x y. Therefore $x \times y = x \times z = x \times$projection y x delivering the formation of :

§ 3. **The Neighborhood Area**

There is no absolute time but a flexible perspective that dr. Jung experienced through the human mind capability to enter a circular like dilation of time. If modern

Physics hadn't a vivid eye for the so-called universal consciousness and on the other hand Abyssal Psychology hadn't a very vivid eye for measurements in celestial mechanics, it is possible Monad III (the Relativity) can bring a new perspective in understanding Monad IV (Abyssal Psychology) thus enlarging their composite status and becoming also a grid of interpretation of the latter. The General Relativity is equipped with mathematical tools and it is endowed with a gradual argumentation starting with the Principle passing through Special Relativity and ending with General Relativity- it also lends to Psyche this logical explanatory geometrical thread that operates, as a matter of fact, for the two, as seen above, not to forget an inclusion of the nature account explanation, equally, in Einstein's terms. The fact the Relativity appears in this light a model for understanding abyssal psychology proves on the other hand the two monads aren't complementary but composite- as we remember Leibniz revealed they are unique and with closed windows, however composite through gleaning common threads based upon well-tempered non-contradictory rationality of changing the view angle only. As interpretation grid of Monad IV by Monad III, based on a hyperbolic geometrical thread, Monad IV acquires a change of the view point letting aside its half-clear quality and advancing in clarity gain. And this assumption could be also encompassed in Einstein's one of the most verified logical and exact statements of the General Relativity in respect of *one dimensional line in a square-dimensional continuum brings about a space-time coincidence of two points and expresses itself on Gaussian coordinates through the following concordance* : X1 × X2 × X3 × X4 (A. Einstein, 1992 : 76 **)** in our case : *A* (M IV) tending to *B* (M III) in which symmetrically X1 = individual subconscious as 1st function of the superior organized matter/ X2 = collective subconscious as 2nd function of the superior organized matter/ X3 = universal storage of ancestry images and archetypes/ into X4 = dilated time = the *neighborhood area* of the two ontological entities in the quintessential framework of an analogical root. Consciousness is a point of the Universe and the Relativity interpretation grid of it, a point of view of the Universe.

RESULTS Both Q.M. grid of interpretation and the General Relativity reveal a better understanding of Abyssal Psychology rendering as a matter of fact three different domains as composite Monads, in Leibniz terms. We consider also Leibniz empirical necessary conditions as being fulfilled under the assignments of a pre-established harmony evolved in a non- contradictory rationality of a mathematical equilibrium. On the other hand our vision's analogical root framework has the following stems :

Stem 1 : Conservation of information at the cosmic horizon and beyond (L. Susskind, 2006)/ Stem 2 : perspectival flip-side of omnicentric Singularity designating the unity of mind and matter, structuring celestial consciousness and celestial mechanics, (T. Desmond, 2014) encompassed in a Mandala as symbol of Unus Mundus in C.G. Jung terms (1962) / Stem 3 : The scalar product of two vectors, saddle Gaussian point of two asymptotical curvatures rendering a neighborhood area formation between Monad III and Monad IV / Stem 4 : correspondence between the neural network receiver at the observable and the network of certain standing still ancestral bits of information at the cosmic horizon and beyond, under a Q.M. grid. Surprisingly or not, Jung noticed number 4 bearing the concentration of mind and matter unity.

BIBLIOGRAPHY

Desmond,T., : *Psyche = Singularity A Comparison of Carl Gustav Jung's Transpersonal Psychology and Leonard Susskind's Holographic String Theory - A Dissertation Submitted to the Institute of Integral Studies with a Concentration in Philosophy Cosmology and Consciousness,* San Francisco, California, 2014, PhD thesis

Einstein,A., : *Teoria Relativitatii*, o expunere elementara, traducere din lb. germana I. Parvu, Humanitas, 1992

Hersch, J., : *Mirarea filosofica, Istoria filosofiei europene*, trad din lb. franceza de Dragan Vasile,

Jung,C.G., : *Amintiri vise reflectii*, Col. Memorii, Jurnale, Humanitas, 1996

Leibniz,G.W., : *Monadologia*, Col. Phi, Humanitas, 1994

Susskind,Leonard., : *The Cosmic Landscape String Theory or the Illusion of Inelligent Design*, Back Bay Books, 2006

THE EXPLOITATION OF ROMANIAN MIGRANTS IN ITALY. THE CAPORALATO PHENOMENON

Alexandra-Georgiana Poenaru
PhD, „Roman-Vodă" National College

Abstract: In Italy, as in other European countries, various labor sectors rely on migrant employment. According to the European Union Agency for Fundamental Rights (2015), agriculture, domestic work and construction are the most exposed to abusive practices. As highlighted in numerous studies, migrant workers frequently encounter various forms of exploitation, abuse and human trafficking (Amnesty International 2012, 2014; Pugliese 2012; Castelli 2014; Osservatorio Placido Rizzotto 2014; FRA 2015; Barbieri et al. 2015).
Caporalato is a widespread phenomenon in Italy that mainly affects people employed in the agricultural sector. This phenomenon represents a form of labor exploitation, where middlemen called corporals recruit and exploit migrant workers, with numerous consequences for human rights.

Keywords: migration, Italy, Caporalato, modern slavery

Introducere

Migrația este un fenomen dinamic și într-o continuă evoluție stârnind interesul cercetătorilor din diverse domenii; este considerată a fi un indicator important în dinamica unei societăți implicând „schimbări în structura populației alături de natalitate și mortalitate" (Edmonston, Michalowski, 2004; 455). Migrația are implicații importante pe de o parte, la nivelul creșterii și declinului populației iar pe de altă parte, produce schimbări ale caracteristicilor socio-demografice ale țărilor de origine și de destinație.

În sensul cel mai general, „migraţia presupune mișcarea indivizilor dintr-o țară în alta sau în interiorul aceleași țări, cu sau fără stabilirea domiciliului definitiv". Potrivit *Organizației Internaționale pentru Migrație* (2019), migrația este un „fenomen complex care stabilește o multitudine de aspecte economice, sociale și de securitate care afectează viața cotidiană a oamenilor într-o lume din ce în ce mai interconectată"[1]. Aceasta este compusă dintr-o „varietate de mișcări și situații în care sunt implicați oameni din toate categoriile sociale". În cadrul aceluiași raport este evidențiată o latură negativă a migrației și anume, situația în care „migranții rămân printre cei mai vulnerabili membri ai societății" întrucât „sunt primii care își pierd locul de muncă în cazul unei crize economice, de multe ori primesc salarii mai mici, lucrează mai multe ore și în condiții mai periculoase". În timp ce pentru unele persoane migrația este o experiență favorabilă, pentru alții aceasta presupune discriminare, abuzuri și încălcări ale drepturilor omului. „Migranții, în special femeile și copiii, sunt victime ale traficului de persoane și ale formelor de exploatare crunte pe care le implică traficul de persoane iar în multe părți ale lumii, migrația rămâne una dintre puținele opțiuni pentru ca oamenii, în special tinerii, să găsească un loc de muncă decent și să scape de sărăcie, persecuție și violență" (p.2).

Fenomenul Caporalato

Caporalato este o practică care există în Italia, încă din anii 1970, privește întregul teritoriu național, deși este mai puternic reprezentat în regiunile sudice (Scotto, 2016).

[1]*World Migration Report 2018*, disponibil online la adresa https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf., p. 1.

Fenomenul Caporalato reprezintă „o formă de exploatare a muncii care afectează diverse domenii precum agricultura, transportul și construcțiile" (Palmisano, 2017). Exploatarea presupune existența unor forme ilegale de intermediere, recrutare și organizare a muncii. Astfel, „rolul *caporalilor* este de a media între cererea și oferta de muncă într-o anumită zonă geografică și într-un anumit sector, în sensul că aceștia sunt responsabili cu selectarea, în locul angajatorilor, a forței de muncă necesare activităților, alegând dintre muncitorii migranți" (Scotto, 2016, p.80). Acest proces de selecție se desfășoară informal în cadrul unei *economii negre*.

Potrivit raportului „Agromafie e Caporalato" (2016), peste 400.000 de oameni sunt „înrolați" în acest sistem și sunt victime ale exploatării la locul de muncă. *Caporalato* este o practică ilegală, întrucât exploatează forța de muncă, subestimează valoarea reală a muncii plătită doar cu 2-4 euro/oră, constrânge la acceptarea unor condiții inumane de muncă și la un program de 8-12 ore pe zi, presupune exercitarea violenței fizice și psihologice. În plus, nu sunt prevăzute asigurări sociale și medicale pentru muncitori. Fenomenul este prezent pretutindeni în Italia, dar cu predilecție în sudul peninsulei și a suscitat dezbateri în diverse medii: politic, sindical, juridic, economic, religios.

D. Perrotta (2015) menționează că fenomenul caporalato este prezent în agricultură, dar și în alte sectoare fiind „un sistem informal de mediere a muncii, în care intermediarul reține o parte din salariul muncitorului". Totodată, sistemul caporalato se bazează pe câțiva factori structurali precum: „distanța (geografică și lingvistică) dintre muncitorii (imigranți) și firmele agricole, conducerea echipelor de muncă necesare ciclurilor sezoniere de producție în agricultură, monopolul asupra ofertei de muncă și a altor servicii și ineficiența politicilor statului de organizare a acestui sector al pieței muncii și al producției" (Perrotta, apud Domșodi, 2019).

Potrivit unui raport al Ministerului Muncii și Politicilor Sociale din Italia (2022)[2], printre factorii de risc care determină o incidență mare a exploatării muncii în agricultură se numără: utilizarea masivă a forței de muncă pe perioade scurte și în locuri izolate ceea ce duce adesea la crearea de așezări informale, servicii de transport și cazare inadecvate nevoilor lucrătorilor și statut juridic neconform.

Potrivit Institutului Național de Statistică din Italia (ISTAT)[3] lucrătorii străini joacă un rol semnificativ pe piața muncii din Italia. În 2023, aceștia reprezentau 10,1% din persoanele ocupate. Cu toate acestea, unele condiții de vulnerabilitate, cum ar fi lipsa de cunoaștere a instrumentelor de protecție sau distanța față de locul de muncă, pot face din acești lucrători un potențial rezervor de aprovizionare pentru locuri de muncă slab plătite și slab calificate.

Conform informațiilor apărute în presa italiană[4], în anul 2021 erau în jur de 230.000 de muncitori ilegali în câmp, victime ale intermediarilor și antreprenori, dintre care 55.000 erau femei. „O lume de noi sclavi puternic înrădăcinată în Puglia, Sicilia, Campania, Calabria și Lazio, cu rate de peste 40%, dar și în Centru-Nord cu procente între 20 și 30%".

Pentru a combate acest fenomen autoritățile italiene au aprobat legea 199/2016 care prevede o serie de măsuri importante precum[5]: a) sancţiuni pentru angajator în cazul angajării forţei de muncă în condițiile de exploatare, inclusiv prin intermediari, profitând de starea lor

[2] „Piano triennale di contrasto allo sfruttamento lavorativo in agricoltura e al caporalato 2020 – 2022", disponibil online la adresa https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Triennale-contrasto-a-sfruttamento-lavorativo-in-agricoltura-e-al-caporalato-2020-2022.pdf.

[3] ISTAT, disponibil online la adresa https://www.istat.it/.

[4] „Il Rapporto. Caporalato: salite a 230mila le vittime dello sfruttamento", disponibil online la adresa https://www.avvenire.it/attualita/pagine/rapporto-caporalato-2022.

[5] Informații disponibile la adresa Per maggiori informazioni si veda http://www.unioncameredelveneto.it/userfiles/ID684__2020.01.13CSLIBERADocumentoassociazioneLiberasul fenomenodelcaporalatoinagricoltura1.
Pdf.

de nevoie; b) confiscarea bunurilor pentru firmele implicate în astfel de activități; c) arestul. De asemenea, legea 199/2016 introduce monitorizarea sectorului agricol, promovarea politicilor active pentru a contrasta munca la negru, instituirea unor forme eficiente de transport.

Cazul Foggia[6]

Regiunea Puglia este una dintre principalele zone agricole din Italia în care activează peste 34.000 de afaceri. Încă din anii 1950 acest sector s-a dezvoltat cu precădere pe culturile de roșii iar angajații au devenit victime ale sistemului caporalato. În această localitate majoritatea întreprinderilor mici și mijlocii nu sunt dezvoltate tehnologic iar migranții angajați în agricultură trăiesc adesea în condiții inumane și nu le sunt respectate drepturile. Dacă la începutul anilor 2000, „majoritatea muncitorilor erau polonezi, dar după descoperirea unui sistem amplu de exploatare - scandalul a ajuns în Polonia -, acești muncitori au fost înlocuiți de români și apoi de solicitanții de azil care provin în principal din țări africane" (Scotto, 2016).

Situația migranților români din Sudul Italiei și fenomenul Caporalato

Situația românilor care lucrează în agricultură în sudul Italiei a fost expusă sub titlul „Sclavi pe pământul mafiei" în cartea „România, te iubesc" (2018) ca urmare a unor reportaje, anchete și investigații realizate de redacția Știrilor Pro TV. Autorul acestei anchete este Rareș Năstase care a pătruns în lumea mafiei siciliene pentru a dezvălui problemele cu care se confruntă migranții români. Este amintită comuna Vittoria, provincia Ragusa, din sudul Siciliei unde sute de românce sunt victime ale abuzurilor. „Toți au pistoale, spune un muncitor român, care a reușit să scape din ferma în care trăia, deși patronul îl amenința că îi va lua viața dacă își va părăsi locul de muncă" (p.94). Sunt evidențiate și condițiile grele în care trăiesc românii și faptul că sunt plătiți prost (locuiesc în fermele unde sunt angajați, sunt ținuți departe de lumea civilizată și sunt nevoiți să accepte traiul în singurătate – aspecte evidențiate și în literatura de specialitate atunci când este prezentat fenomenul Caporalato. Mulți dintre angajatorii din Sicilia îi cazează pe români la ferme; le oferă magazii, grajduri și foste posturi de pază, locuri care cu greu pot fi numite adăposturi. Aflăm că aceasta este o modalitate prin care este asigurată paza serelor însă aspectul cel mai important este legat de faptul că muncitorii angajați la negru sunt ținuți ascunși și nu au drepturi.

> „Cine vrea contract de muncă și drepturi este refuzat. Departe de tumultul orașelor siciliene, românii și mai ales românceле sunt privite ca o ...marfă. Selectată atent. E un adevăr pe care îl știu toți românii din Italia" (p.99).

Una dintre cele mai mari probleme apare atunci când angajatorul nu își plătește la timp angajații. Aceasta este o situație des întâlnită în serele siciliene unde promisiunile făcute înaine de angajare diferă de situația ulterioară. În această situație apare o formă de sclavie modernă, bazată pe constrângeri. Românii depind de angajatorul care le datorează permanent bani și care le oferă cazare pentru munca depusă.

> „Te aduce din România unul care îți promite loc de muncă și te abandonează. Că așa am venit și eu, am plătit 250 de euro. Și te pasează de la unul la altul. O rețea era. Funcționează. După aia, îți zice 25 de euro pe zi și nu-ți mai dă banii și tu te găsești fără bani, fără nimic, după două-trei luni nu-ți dă banii, ești la mâna lui, stai la mila lor" (p. 102).

[6] Giampaolo, M., Ianni, A. (2020). Il sistema del Caporalato in Italia, disponibil online la adresa https://www.focsiv.it/wp-content/uploads/2020/12/CSR-n.-1-ITA-14.12.2020.pdf.

În fermele din Sicilia predomină o teamă generală față de angajatori care îi amenință pe migranți cu arma și care le ia actele de identitate.

> „Ce poți face fără acte, fără un euro în buzunar? Nu ai bani, nu poți trăi, constrâns ești, ce poți să faci? Să pleci unde? În altă fermă nu poți pleca, sunt filiere...au prieteni, au copii, au neamuri care vin dacă e o urgență. Tu poți să-l bați pe bătrân, dă un telefon și-ți vine o echipă din oraș cu mașina, 4-5 persoane și te bate de te nenorocește. Eu am văzut numai patroni așa, bătrânei de 60-70 de ani. Ăștia sunt periculoși. Ăia îți pun pistolul la cap. Ce faci tu singur în *campanie* pe proprietatea lui? Îți face și o groapă într-o noapte"(p. 105).

Atunci când românii sunt abuzați, sunt descurajați să facă plângere la autorități pentru că „nu și-ar mai găsi lor de muncă întrucât patronii discută între ei și evită să-i angajeze pe cei care fac denunțuri". Acceptarea muncii la negru de către români are drept consecință apariția unor abuzuri întrucât depind de patroni. Un alt aspect evidențiat se referă la faptul că periodic au loc crime. De pildă, în ianuarie 2013, un român de 43 de ani, care locuia într-un fost garaj al unei ferme a fost găsit mort, un român de 60 de ani a fost ucis în 2012, în condiții suspecte iar în n 2014, un român de 60 de ani, „a fost găsit carbonizat într-o locuință simplă de la periferia comunei Vittoria; cazul a fost clasat ca moarte accidentală după ce pompierii au stabilit că incendiul a pornit de la o candelă".

> „Sunt și accidentale, dar sunt și cusute, noi le știm, sunt așa, făcute accidentale, că dacă nu ai familia, să te caute cu avocați, nu-i interesează. Patronul poate te-a bătut sau te-a mierlit și spune că ai căzut și te-a abandonat. Sunt și cazuri dintr-astea"(p. 106).

Oficialii au transmis că în Sicilia nu există nici un caz de moarte suspectă ci doar omoruri cu autor necunoscut. Tinerii care au vorbit cu jurnaliștii români au precizat că: „l-a împușcat, i-a găurit toate intestinele. Te împușcă, mă, sunt zeci de cazuri în anii ăștia, români împușcați în picioare, în mâini, bătuți, schingiuiți, sechestrați, dar nu vorbește nimeni"(p. 106).

Concluzii

În concluzie, Caporalato este un fenomen prezent mai ales în Sudul Italiei și constă în exploatarea muncii, în promovarea unor forme ilegale de intermediere, recrutare și organizare a muncii în afara canalelor obișnuite de angajare, cu încălcarea prevederilor privind programul de lucru, salariul minim, contribuțiile la asigurările sociale, sănătatea și securitatea în muncă, precum și condițiile degradante de viață impuse lucrătorilor migranți. În ciuda existenței unei legislații care prevede sancțiuni pentru aceste activități ilegale, acest fenomen este puternic înrădăcinat în numeroase regiuni.

BIBLIOGRAPHY

„Consolidated Annual Activity Report of the European Union Agency for Fundamental Rights" (2015), disponibil online la adresa https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-annual-activity-report-2015_en.pdf.

Amnesty International (2012), Exploited Labour. Migrant Workers in Italy's Agricultural Sector, disponibil online la adresa https://www.amnesty.org/en/documents/EUR30/020/2012/en/.

Amnesty International (2014). Exploited Labour two years on, disponibil online la adresa https://www.amnesty.org/download/Documents/208000/eur300072014en.pdf.

Castelli, V. (Ed.) (2014*). Punto e a capo sulla tratta. Uno studio sulle forme di sfruttamento di esseri umani in Italia e sul sistema di interventi a tutela delle vittime.* Milano: Franco Angeli.

Pugliese, E. (2012). *Diritti violati. Indagine sulle condizioni di vita dei lavoratori immigrati in aree rurali del Sud Italia e sulle violazioni dei loro diritti umani e sociali.* Naples: Dedalus Cooperativa Sociale.

Osservatorio Placido Rizzotto. (2014*), Agromafie e Caporalato. Secondo Rapporto,* Ediesse:Roma.

Barbieri, A., Bari A. G., Fondelli, S., Del Matto, L. and Peca (2015). *Terraingiusta. Rapporto sulle condizioni di vita e di lavoro dei braccianti stranieri in agricoltura,* disponibil online la adresa http://www.mediciperidirittiumani.org/pdf/Terraingiusta.pdf.

Edmonston, B., Michalowski, M. (2004). „International Migration. în Siegel, J., Swanson, D. *The methods and materials of demography*. California: Elsevier Academic Press.

IOM (2019). *Glossary on Migration.* disponibil online la adresa https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf

Scotto, A (2016). „Tra sfruttamento e protesta: i migranti e il caporalato agricolo in Italia meridionale". *Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXIV, n. 48, p. 79-92, set./dez.

Domșodi, D. (2019). „Labour relations and labour structures in mediterranean capitalism. Caporalato and romanian migration in the southern italian agriculture", *Studia UBB Sociologia,* 64 (LXIV), 1, 2019, pp. 127-142.

Perrotta, D. (2015). „Il caporalato come sistema: un contributo sociologico". In Enrica Rigo (Ed.). *Leggi, migranti e caporali. Prospettive critiche e di ricerca sullo sfrutamento del lavoro in agricoltura*. Pisa: Pacini Giuridica.

„Piano triennale di contrasto allo sfruttamento lavorativo in agricoltura e al caporalato 2020 – 2022", disponibil online la adresa https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Triennale-contrasto-a-sfruttamento-lavorativo-in-agricoltura-e-al-caporalato-2020-2022.pdf.

ISTAT, disponibil online la adresa https://www.istat.it/.

„Il Rapporto. Caporalato: salite a 230mila le vittime dello sfruttamento", disponibil online la adresa https://www.avvenire.it/attualita/pagine/rapporto-caporalato-2022.

Giampaolo, M., Ianni, A. (2020). *Il sistema del Caporalato in Italia*, disponibil online la adresa https://www.focsiv.it/wp-content/uploads/2020/12/CSR-n.-1-ITA-14.12.2020.pdf.

Năstase, R. „Sclavi pe pământul mafiei" în Herlo, P., Năstase, R., Dima, A., Savu, C., Angelescu, P.(2018). *România te iubesc*. București: Editura Humanitas.

SUITE FRANÇAISE, A REALISTIC NOVEL

Adela Sava (Codreș)
PhD, University of Craiova

Abstract: The idea of the documentary novel is to create a painting and write a history of contemporary society. This description is also valid when it comes to referring to the novel Suite Française, just like the fact of transporting true stories into the works to better realize "reality", that is to say to write a documentary novel . It is enough to note that in this novel the role of the political problems of the moment is essential to understand the important place that Némirovsky gives to the documentation of reality. It should be noted, however, that despite the fact that she wrote her novel about real events, she did not want to write pure historical documentation. The author comes to the conclusion that the best thing was to describe the story through characters. She summarized her point of view as follows: "historical, revolutionary, etc. facts must be touched upon, while what is explored in depth is daily, emotional life and above all the comedy that this presents."

Keywords: realistic, history, documentation, second World War, description.

1. Le monde fictif du roman *Suite Française*

Le roman *Suite Française* réussit à dépeindre en direct l'exode de juin 1940, exode qui a mélangé dans un désordre tragique des familles françaises, des plus aisées aux plus modestes. Elle a pris comme modèle le roman de Léon Tolstoï, *Guerre et Paix*. Némirovsky crée des parallèles brillants et souvent ironiques entre les scènes des deux romans. Par exemple, la description de Tolstoï de la famille Rostov qui chargeaient leurs biens dans des charrettes en se préparant à fuir Moscou avant l'avancée de Napoléon, se retrouve dans la *Suite Française*. La famille Péricand, représentante de la bourgeoisie française, gave aussi de ses biens terrestres la voiture qui devait les aider à fuir Paris. Mais tandis que Natasha Rostova est horrifiée par le matérialisme de sa famille, et leur fait honte en vidant les chariots pour les remplir avec des soldats blessés, les Péricands font preuve, tout au long de leur voyage, d'égoïsme à peine masqué par convention. Leur départ est absurde, et il est observé avec objectivité et humour impitoyables. Esprit élevé, madame Péricand retarde non pas parce qu'elle voudrait aider quelqu'un d'autre, mais parce que le linge monogrammé n'est pas encore revenu de la blanchisserie. Némirovsky a très bien compris la dureté de ceux qui se considèrent vertueux. Contrairement aux Rostov, les Péricand ne peuvent pas être honteux et ne peuvent pas se repentir.

Le portrait qu'Irène Némirovsky fait à la société française dans le tumulte de la guerre et l'occupation n'est pas un jugement, mais il est dévastateur. Les Michaud, greffiers, qui n'appartiennent ni à la bourgeoisie, ni à la classe ouvrière, sont presque les seules personnes gentilles, capables de comprendre la souffrance humaine. Ce couple ressemble aux sages innocents si chers à la fois à Tolstoï et à Dostoïevski. La technique de Tolstoï a fasciné et a inspiré Némirovsky, comme en témoignent ses notes sur la composition du roman *Suite Française*. Irène Némirovsky avait été forcée de quitter la Russie à l'âge de 15 ans, après la révolution, et le français est devenu sa langue quotidienne, ainsi que la langue dans laquelle elle écrit. Mais son travail ne répudie pas son identité russe: elle apparaît comme un écrivain intensément russe, lyrique, réaliste mais en même temps idéaliste, et pourtant sans illusions.

L'influence de Tourgueniev et Tchekhov est aussi évidente. Les descriptions du paysage rural français ont le mélange de réalisme et de tendresse poétique que Tourgueniev avait perfectionnés dans les *Mémoires d'un chasseur*. Comme Tchekhov, elle observe et exprime puissamment le détail qui corrige une scène, que ce soit intérieur ou extérieur. Par

exemple, lorsque le soldat blessé, Jean-Marie Michaud est abrité par une famille d'agriculteurs dans un hameau, une fille met un bouquet de cerises à côté de lui, sur l'oreiller. Jean-Marie est délirant et il est revenu à un état enfantin, en glissant en dehors de la conscience. Mais il est tout le temps conscient de la présence des cerises.

2. Circonstances et milieu

Dans le monde fictif de *la Suite Française*, tout est en mouvement. Certains sont surpris, tandis que d'autres sont déjà prêts pour occuper de nouvelles positions dans le nouvel ordre. C'est le cas de l`écrivain Corte, un homme de lettres dont la préciosité de l'art n'a d'égal que sa mesquinerie. Quelques-uns se préparent à résister comme c'est le cas de Benoît. Mais rien n'est abstrait; tout est fait présent, qu'il s'agisse des cerises sur l'oreiller, du dîner que Corte s'était procuré et qui lui avait été enlevé par un homme affamé, ou du son de la musique. Peut-être la plus extraordinaire réalisation de Némirovsky est l'humanité des Allemands et le sens de la tragédie quand leur célébration se dissout en entendant les nouvelles conformément auxquelles l'Allemagne avait envahi l'Union soviétique. Et c'est ainsi que leurs rêves de paix disparaissent; eux aussi doivent se soumettre à leur destin.

Bien que les études de caractère et des romans de mœurs peuvent sembler faire écho aux préoccupations de François Mauriac, Irène Némirovsky se tenait un peu à part des grandes tendances des années 1930. Elle ne partage pas le goût de l'action présent chez André Malraux et Saint-Exupéry, elle n'avait pas été intéressée par les idées, comme l'étaient André Gide ou Georges Bernanos. Ce qui a attiré les lecteurs vers son monde fictif était sa chaleur humaine, son intensité émotionnelle. Ce sont des traits qu'elle admirait beaucoup chez Tchekhov, dont elle a écrit la biographie en 1940. Sa méthode d'écriture a été tirée de la tradition du réalisme français. Premièrement elle faisait le squelette du récit, ce qui lui permettait de connaître ses personnages. Puis elle remplissait des dossiers complets sur leur passé, leur personnalité, l'apparence et l'éducation. Préoccupée par la vérité elle accorde une grande importance à la documentation ; pour un caractère de la *Suite Française*, elle a consulté une histoire de la porcelaine. Puis elle commence à écrire la variante finale. Cette approche, elle l'avait apprise de Tourgueniev, mais c'est de Flaubert qu'elle avait emprunté la «méthode indirecte» , méthode qui épargnait le narrateur des explications, ce qui masquait aussi la voix auctoriale.

Tempête en juin est une série de tableaux contenant beaucoup de personnages. Le narrateur y décrit la déroute et témoigne de la cruauté et de l'égoïsme qui naît dans l'esprit des humains devant le danger. Proche de la chronique, le volume décrit des mouvements des masses. Le narrateur omniscient décrit les sentiments des personnages, et la laideur de la nature humaine est une manifestation souvent répétée. Pour illustrer les personnages, il y a, comme écrit Myriam Anissimov, de grands bourgeois dégoûtés par la populace et des amants pressés de quitter Paris en famille, un curé convoyant vers un refuge d'orphelins qui, délivrés de leurs inhibitions, finiront par l'assassiner.[1] Les paysages changeant, l'accent est mis sur le milieu et les circonstances ; les faits semblent se produire sans que les personnages agissent vraiment sur les évènements. Tout cela se rattache aux objectifs réalistes d`Irène Némirovsky : « Si je montre des gens qui « agissent »sur ces événements c`est la gaffe. Si je montre des gens agir, cela se rapproche certes de la réalité, mais aux dépens de l`intérêt. Cependant il faut s`arrêter à ça. »[2]

[1] Myriam Anissimov , Préface du roman *Suite française* d'Irène Némirovsky, 2004 , p.4
[2] Irène Némirovsky, Annexes, *Suite Française*, Paris, Denoël, 2004, p. 404.

Dans *Tempête en juin*, La plupart des personnages semblent avoir des caractères relativement négatifs, et il n'y a qu'un seul couple qui soit vraiment honnête : les Michaud. Les personnages sont réunis par la guerre qui les pousse sur la route. Le sujet est évidemment triste, mais ce qui est aussi pessimiste est l'impuissance de l'homme sous les circonstances. Conformément à la vision réaliste, Irène Némirovsky s'attache à peindre des hommes ordinaires plutôt que des individus extraordinaires. Ces individus apparaissent tout d`abord dans leur milieu habituel, milieu avec lequel ils entretiennent des relations métonymiques. Nous distinguons facilement la différence entre le personnage romantique et celui réaliste. Pour les romantiques, il est souvent un étranger à son environnement, tandis que l'humain des réalistes est décrit dans un milieu. L`importance accordée à celui-ci et aux circonstances explique l`absence du héros.

L'histoire est partiellement centrée sur l'un des garçons des Péricand, Hubert, les évènements tournant vite au tragi-comique, quand il essaie vainement de joindre les troupes françaises afin de lutter, lui-aussi, pour son pays. S'il arrive pourtant à trouver des soldats français et si son esprit est plein de pensées grandioses, la réalité n'est pas vraiment ce qu'il attend.

Dans *Tempête en juin,* l'être humain, conduit par les pressions du moment apparaît sous diverses formes. En comparant un personnage à un animal, l'auteur le réduit au même niveau, sans lui donner des aptitudes à agir sur son destin. De telles assimilations sont nombreuses, et l'homme est conduit par les évènements plutôt que par lui-même. La citation suivante décrit le début de la guerre :

Dans les quartiers populaires, il y avait toujours foule dans les métros, dans les abris à l'odeur sale tandis que les riches se contentaient de rester chez leurs concierges, l'ouïe tendue vers les éclatements et les explosions qui annonceraient la chute des bombes, attentifs, les corps dressés comme des bêtes inquiètes dans les bois quand s'approche la nuit de la chasse [3]

En minimalisant les capacités de l'homme, l'auteur insiste sur les circonstances. Dans *Tempête en juin,* la guerre est la force qui pousse les gens sur les routes, faisant des individus une énorme masse et enlevant toute priorité individuelle de sorte à uniformiser les êtres. Le narrateur s'y réfère plusieurs fois aux facteurs qui unissent les réfugiés et les rendent égaux. Des expressions comme « cette longue file tremblante d'insectes noirs qui rampaient le long de la route »[4] apportent au premier plan des êtres humains confrontés à la même situation:

Cette multitude misérable n'avait plus rien d'humain ; elle ressemblait à un troupeau en déroute ; une singulière uniformité s'étendait sur eux. Leurs vêtements froissés, leurs visages ravagés, leurs voix enrouées, tous les rendait semblables. Tous, ils faisaient les mêmes gestes, ils prononçaient les mêmes mots.[5]

La pression des circonstances a ses conséquences ; la lutte pour la vie relève la véritable nature humaine. Il ne s'agit pas de moraliser sinon de décrire la suite des évènements à la manière d'un historien.

En comparant la thématique d'Irène Némirovsky avec celle des réalistes, un certain lien apparaît. Nous reconnaissons l'influence de la philosophie de Balzac, philosophie selon laquelle le besoin et la passion de l'argent se révèlent comme les motivations dominantes. Dans tout le roman l'argent semble être la source de bonheur et le centre de tout pour les personnages. Avec ironie, l'auteur se moque de la bourgeoisie qui cherche avec désespoir à

[3] Irène Némirovsky, *Suite Française*, Paris, Denoël, 2004, p. 28
[4] *Ibidem*, p.108.
[5] *Ibidem*, p. 74.

sauver ses biens et qui doit faire face à la réalité selon laquelle l'argent ne résout pas toujours les problèmes. Avant de quitter Paris, Charles Langelet fait ses adieux à son appartement et à ses objets :

> *Charlie s'agenouilla de nouveau auprès de la caisse à demi pleine, caressant à travers la paille et les papiers de soie ses porcelaines, ses tasses de Nankin, son surtout de table de Wedwood, ses vases de Sèvres. Ceux-là, il ne s'en séparerait qu'avec sa vie. Mais son coeur saignait ; il ne pourrait emporter une table de toilette, un saxe, une pièce de musée, avec son trumeau orné de roses qui se trouvait dans sa chambre. Cela, c'était jeté aux chiens perdus!* [6]

L'importance du milieu occupe une place importante dans le roman d'Irène Némirovsky. Les capacités de l'homme sont réduites et celles de l'environnement augmentées. Le décor historique change souvent et détermine la suite des évènements. L'écriture se concentre alors sur les réactions des personnages. Il s'agit donc d'une oeuvre qui est une série sans cesse alternée de portraits et de paysages.

Némirovsky voudrait une narration objective dans son récit. Dans les notes qu' elle a écrites pendant son travail, elle précise sa pensée : « Mon idée est que cela se déroule comme un film, mais la tentation est grande par moments, et j'y ai cédé en paroles brèves ou bien dans l'épisode qui suit la séance à l'école libre en donnant mon propre point de vue. Faut-il pourchasser cela sans merci ? »[7]

3. La description réaliste

La description détaillée et minutieuse est une technique qui crée de l'impression du réel. Comme la médecine expérimentale le désirait, le travail de l'auteur est de noter les phénomènes et de chercher à les décrire d'une façon objective. C'est sous l'influence de Taine concernant la morale et par le désir de traiter des questions banales qui s'opposaient à l'idéal du romantisme que les naturalistes ont préféré eux aussi des sujets « décourageants ». Dans l'exemple suivant, l'auteur précise les détails d'un bombardement. De telles descriptions crues sont fréquentes et la puissance de leur langage frappe le lecteur :

> *Les bombes étaient tombées sur la gare et un peu plus loin sur la voie de chemin de fer. Les vitres de la verrière s'écroulèrent et furent projetées sur la place, blessant et tuant ceux qui s'y trouvaient. Des femmes, prises de panique, jetaient leurs enfants comme des paquets encombrants et se sauvaient. D'autres saisissaient les leurs et les pressaient contre elles avec tant de force qu'elles paraissaient vouloir les faire rentrer de nouveau dans leurs flancs, comme si ce fût là le seul abri sûr. Une malheureuse roula aux pieds de Jeanne : c'était la femme aux pierres fausses. Elles scintillaient sur sa gorge et ses doigts et de sa tête fracassée s'échappait le sang. Ce sang chaud avait giclé sur la robe de Jeanne, sur ses bas et ses souliers.* [8]

L'idée du roman documentaire est de réaliser un tableau et d'écrire une histoire de la société contemporaine. Cette description est également valable quand il s'agit de se référer au roman *Suite Française*, tout comme le fait de transporter dans les oeuvres des histoires vraies pour mieux réaliser le « réel » , c'est-à-dire pour écrire un roman documentaire. Il suffit de constater que, dans ce roman, le rôle des problèmes politiques du moment est essentiel pour comprendre la place importante que Némirovsky accorde à la documentation de la réalité. Il faut cependant remarquer que malgré le fait qu'elle faisait son roman sur des événements réels, elle ne voulait pas écrire une pure documentation historique. Une note de l'auteur explique son point de vue : « […] le 2 juin 1942 : ne jamais oublier que la guerre se passera

[6] Irène Némirovsky, *Suite Française*, p.62.
[7] *Ibidem*, p. 399.
[8] *Ibidem*, p. 84.

et que toute la partie historique pâlira. Tâcher de faire le plus possible de choses, de débats… qui peuvent intéresser les gens en 1952 ou 2052. Relire Tolstoï. Inimitables les peintures mais non historiques. Insister sur cela. »[9]

L'auteur arrive à la conclusion que le mieux était de décrire l'histoire à travers des personnages. Elle a résumé ainsi son point de vue « les faits historiques, révolutionnaires, etc., doivent être effleurés, tandis que ce qui est approfondi, c'est la vie quotidienne, affective et surtout la comédie que cela présente. »[10]

Nous voulons reprendre les mots de Bruno Blanckerman pour faire la liaison entre le concept de réel et celui de l`hybridité :

> *Le réel est « un mixte de données matérielles et de circonstances sensibles, d'états de vie collectifs et d'éclats de voix singuliers, de faits avérés, d`événements en devenir, de situations historiques, culturelles, intimes, mais aussi une somme de phénomènes intangibles par leur nature, décisifs par leurs effets: des croyances, des désirs, des rêves, d'angoisses, toute une part de vie impalpable. »[11] C'est un réel « au contenu impur parce que fondamentalement hybride »[12]*

On passe d'un temps à l'autre par l`image. La temporalité de la réalité […] s'inscrit dans la temporalité du regard ce qui réalise la simultanéité des temps. La description macroscopique « traduit le désir de possession de l'objet décrit et de son irrémédiable étrangeté »[13] Le gros plan scriptural correspond à un envahissement du champ de la conscience, à une tension mentale considérable. La multiplication des gros plans fait que l'objet ne se révèle pas et qu' il nous échappe. L'importance accordée au détail est révélatrice de l'appréhension némirovskienne de la réalité. En lui donnant un si large place elle confirme l'importance qu'elle accorde au visuel qui essaie de capturer le détail, donc à la réalité qui a tendance à fuir. « Ainsi, l'art du détail ou hyperréalisme produit moins un effet de réel que l'effet d`une imprécision calculée » [14] Le corps est réduit à un assemblage : les corps écartelés, disloqués en une multitude de fragments démontre que le narrateur « limite dans son champ perceptif et cognitif, ne peut avoir du monde qu`une vision partielle et partiale, les contours s`estompent et le réel est menace de dissolution. »[15] et que la connaissance de la réalité est fragmentaire.

Le roman historique constitue « une bonne pierre de touche pour les problèmes concernant l'hybridité » [16] parce qu'il favorise l'irruption de l'histoire dans les histoires personnelles que retracent les textes hybrides. L'hybridé […] « affirme à partir de la coexistence d'éléments disparates mais compatibles, la force créatrice de la réunion: loin de porter le regret de l`ordre antérieur, il proclame le composite et exalte l'ouverture de l`ordre nouvellement institué. » [17] Ainsi, invite-t-il le lecteur à « son propre dépassement par une opération de lecture, et de connaissance en quelque sorte hybridant. » [18]

---

[9] Irène Némirovsky, *Suite Française*, p. 402
[10] *Ibidem*, p. 407.
[11]Bruno Blankerman, « Objectif : réel » dans *Le roman français de l`extrême contemporain. Ecritures, engagements, énonciations.*Sous la direction de Barbara Havercroft, Pascal Michelucci et Pascal Riendeau, Editions Nota Bene, coll. Contemporaneites, 2010.
[12] *Ibidem*.
[13] Bérénice Bonhomme, *Claude Simon, l`écriture cinématographique*, Paris, l`Harmattan, 2005, p.39.
[14]Bérénice Bonhomme, *Claude Simon, l`écriture cinématographique*, Paris, l`Harmattan, 2005, p.40.
[15] *Ibidem*, p.42.
[16] Dominique Budor, Walter Geerts, « Les enjeux d`un concept » dans *Le texte hybride sous la direction de Dominique Butor et Walter Geerts, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004*, p.19.
[17] *Ibidem*, p.13
[18] *Ibidem*, p.15.

BIBLIOGRAPHY

AMOSSY, Ruth ; HERSCHBERG PIERROT, Anne, *Stéréotypes et clichés,* Paris, Nathan Université, collection « 128 » ,1997.

BAKHTINE, Mikhail, *Esthétique et théorie du roman* [1975]/traduit du russe par Daria Olivier, préface de Michel Aucouturier [1978], Paris, Gallimard, collection « Tel », 1987. Traduit de : « Voprosy literatury i èstetiki ».

BERNARD, Claudie, *Le passé recomposé*, Paris, Hachette, 1996.

BLANKERMAN, Bruno, « Objectif : réel » dans *Le roman français de l`extrême contemporain. Ecritures, engagements, énonciations,*sous la direction de Barbara Havercroft, Pascal Michelucci et Pascal Riendeau, Editions Nota Bene, coll. Contemporaneites, 2010

BONHOMME, Bérénice, *Claude Simon, l`écriture cinématographique*, Paris, l`Harmattan, 2005.

BUDOR, Dominique, GEERTS, Walter, « Les enjeux d`un concept » dans *Le texte hybride sous la direction de Dominique Butor et Walter Geerts, Presses Sorbonne Nouvelle,* 2004.

DURAND-LE GUERN, Isabelle, *Le roman historique*, Paris, Armand Colin, 2008.

GENETTE, Gerard, *Figures III* , Paris, Seuil, 1972.

MITTERAND, Henri., *Le discours du roman*, Paris, P.U.F., 1980.

NÉMIROVSKY, Irène , *Suite Française*, Paris, Denoël, 2004.

MEDIA EDUCATION IN ROMANIA: THE PERCEPTION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS ABOUT THIS CONCEPT

Dan-Laurențiu Cardaș-Răduța
PhD Student, West University of Timișoara

Abstract: Media education was initially understood as literacy in the field of media, but over time, this concept has expanded to include: understanding and critically reporting on messages from the mass media, as well as the basic media skills and competencies that students need to have. Today, media education is more than just literacy; it forms the basis for developing skills such as accessing information from the media, analyzing it, and creating media products, without expecting students to become professionals in the field. Media education is essential for developing several key competencies specified in European recommendations for updating the curriculum. In addition to this aspect, it significantly contributes to the development of critical thinking, creativity, and collaboration among students, and it is an optimal means of active-participatory learning due to its practical nature. Whether we discuss from the perspective of the audience consuming media messages or from the perspective of those creating media products, Romanian students need to be trained in the direction of developing media competencies. In a protective vision, media education contributes to combating the dangers and communication pathologies that arise in the media, but it is essential not to stop there, but to pursue the constructivist direction of developing critical thinking in relation to the surrounding world. This study shows that at the pre-university level, media education is still unknown to Romanian students (at least to those surveyed here) and that many of them have never taken any media education courses as an optional discipline. These indicate a lack of knowledge in the media field, difficulties in choosing the best sources of information, and a lack of basic media competencies.

Keywords: media, competencies, education, communication, Romania

1. Theoretical framework

Media education. Conceptual evolution

Over time, media education has been understood in a variety of forms. While initially, the literature referred to media literacy - introducing students to the media sphere and teaching basic concepts, today we discuss media education as involving the development of multiple skills and competencies that enable students to understand and use media correctly.

Media literacy, meaning to help: „students become competent, critical, and literate in all media forms so that they control the interpretation of what they see, hear, or interact with rather than letting the interpretation control them" (Thoman & Jolls, 2004, p. 21), is of major importance within the broader scope of media education. The concept of media education extends to activities aimed at critically using information, developing writing and reading skills, and utilizing new communication tools (Tyner, 1998).

Considering the conceptual development of media education, media literacy now covers a wide range of subjects such as media industries (economic concepts and modes of operation), media audiences (message reception), media content, and media effects (Potter, 2018).

However, it is important for media education not to be understood solely from a protective standpoint, where students are taught how to avoid fake news (Leaning, 2009), but to extend its understanding into a constructivist view, where students use critical thinking to understand various media and develop skills in using these media.

In the broader context of media education, media literacy should not only be perceived as a standalone discipline but should also be understood as interdisciplinary,

through its interaction with other social sciences disciplines or through its use within these disciplines. Media pedagogy tells us that: "media literacy is no longer a discipline to be taught, but a new way of teaching, or more, a new way of learning" (Rotaru, 2010, p. 129).

The conceptual development of the term media education can be understood as moving from acquiring knowledge to using it. While initially only literacy was discussed, today media education has become a means through which learners understand how various media function, learn to interpret media messages, learn to create media products, and develop critical thinking.

Media competencies

David Buckingham identifies three dimensions of media literacy/three major domains of competencies: access, understanding, and creation (Buckingham, 2005, p.6). Access refers, in Buckingham's opinion, to the ability to identify media content that is useful to an individual and the ability to avoid harmful content, while understanding pertains to what users will do with the information after they identify it (Buckingham, 2005, p.6). Creation includes, in addition to standard media literacy skills (reading and writing), a wide range of other media production skills and the use of media tools - from standard email writing skills to producing extensive materials such as videos, web pages, and more (Buckingham, 2005, p. 24).

Hobbs emphasizes five essential competencies of media literacy (and digital literacy, more precisely): access, analysis and evaluation, creation, reflection, and action (Hobbs, 2010, p. 19).

Access involves identifying and properly using media and technological sources, sharing appropriate and relevant information with others, and appropriately relating to mass communication information and messages.

Analysis and evaluation involve using critical thinking to observe the effects that messages and information can have, as well as evaluating the credibility and quality of information.

Creation involves generating one's own media content, considering various concepts such as audience, the relationship between the message the media product promotes, and the final goal, using appropriate techniques.

Reflection means: "applying social responsibility and ethical principles to one’s own identity and lived experience, communication behavior and conduct" (Hobbs, 2010, p. 19).

Action involves: "working individually and collaboratively to share knowledge and solve problems in the family, the workplace and the community, and participating as a member of a community at local, regional, national and international levels" (Hobbs, 2010, p. 19).

These competencies demonstrate the broad spectrum covered by media literacy and in a broader context, media education. The main elements that extend the concept of literacy are: the use of critical thinking, active involvement in identifying and solving problems, as well as the skills to create media products.

2. Research methodology

The main objective of this research is to identify the perspective of middle school students on the concept of media education. Secondary objectives aim to explore their perspective on the two previously presented visions: the protective and the constructivist ones.

To analyze the students' perspective, a questionnaire was administered to a sample of 190 students aged between 12 and 15, from Timișoara. The questionnaire recorded 100 responses from male students and 90 from female students.

The questions address both the protective aspect of media education and the constructivist one. Thus, the first six questions refer to the information sources preferred by students and the danger of fake news, while the following questions focus on the main media competencies and communication skills that students possess.

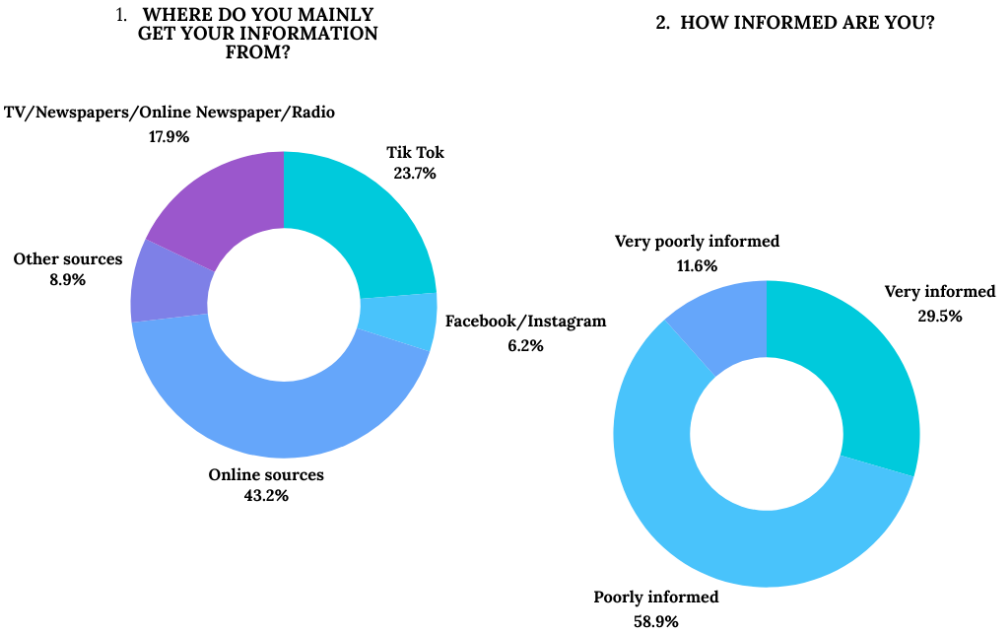


Figure 1: The main sources of information for students and self-assessment of their level of information

Analysis and interpretation of the data:

The analysis reveals that the majority of students gather information from sources that are not specifically intended for informing: social media and the online environment. This indicates the following aspects: the information students receive from these platforms may not be of the highest quality, posing the risk of them falling victim to manipulation, fake news, and misinformation. The students in question may not be aware of the specificity of reliable information sources, perceiving entertainment elements on social media as sources of information.

Most students consider themselves poorly informed about daily topics. From this, several aspects can be deduced: it is possible that the students in question do not spend much time daily reading or watching journalistic materials, they may not be interested in daily topics, or they may consider that the available information sources do not provide them with sufficient information.

At the same time, a significant percentage of students, 29.5%, consider themselves very informed about daily topics. This suggests that these students have constant sources of information that they follow daily and represent a loyal audience for media products.

There is a percentage of 11.6% of students who consider themselves very poorly informed. The causes of this self-assessment could be disinterest in daily topics, predominant access to other types of sources not specifically dedicated to information. The first graph illustrates that very few students (17.9%) gather information from sources dedicated to informing, preferring social networks instead to learn about daily news.

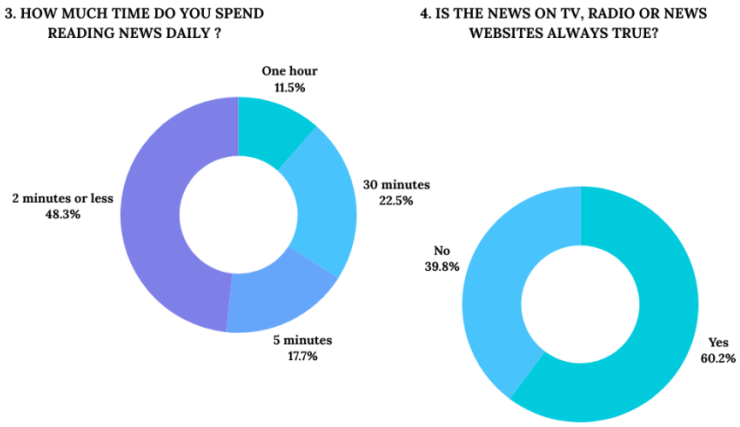


Figure 2:

Time spent daily reading news and evaluation of the truthfulness of news from various media sources (television, radio, news websites)

Analysis and interpretation of the data:

Out of the total number of surveyed students, 48.3% responded that they spend 2 minutes or less reading news. This indicates that the attention of these students towards daily topics easily wanes. They have not developed a habit of reading news for extended periods; instead, the increasing quantity of messages in the online space and the nature of social media platforms built on the scrolling mechanism have led to a loss of prolonged attention to a subject.

Considering that most responding students claim to prefer reading news and obtaining information from the online environment, it must be noted that consumption habits differ greatly from traditional media. Regarding time, news consumption shifts from a passive one, where news is consumed at fixed intervals, to an active one, where users receive news throughout the day and interact with them regardless of their location (Makhortykh, de Vreese, Helberger, Harambam & Bountouridis, 2021).

60% of the responding students consider that news from television, radio, or specialized news websites are always true. The students included in this percentage do not critically analyze the information they receive but consider it true because it comes from sources intended for informing. This result indicates that these students do not have the ability to access information sources based on informational quality but rather access them based on a stereotype: if the news comes from reliable sources, it is always true.

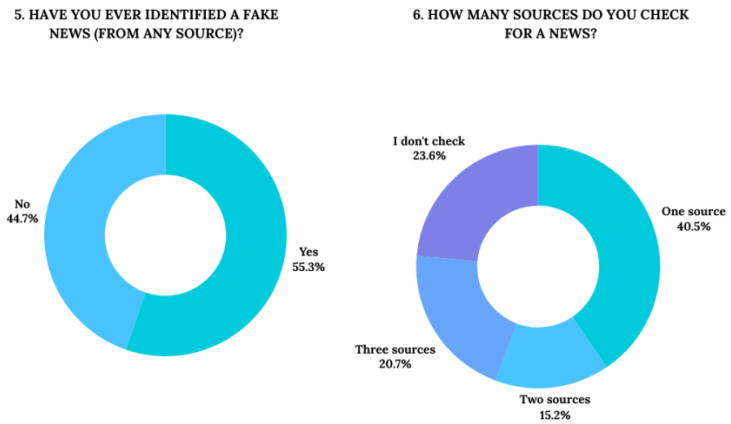


Figure 3: The ability of students to identify fake news and checking the news

Analysis and interpretation of the data:

53.3% of the responding students claim to have identified fake news from any source. Obviously, this result shows that these students have critical thinking skills, analysis, and interpretation of information.

At the same time, 44.7% say they have never managed to identify fake news. Almost half of the responding students do not recognize fake news, and almost half of the responding students (40.5%) verify news from a single source. Furthermore, 23.6% accept the news without verifying it. Analyzing these results together with those that show that the main sources of information for the responding students come from the online environment or from social media platforms intended for entertainment or interaction rather than information, we conclude that these students lack basic competencies in:

- Access (they do not identify appropriate sources of information),
- Analysis (they do not interpret the information they receive and do not filter it through critical thinking),
- Evaluation (they do not accurately assess the quality of information and do not observe the effects it can have on them).

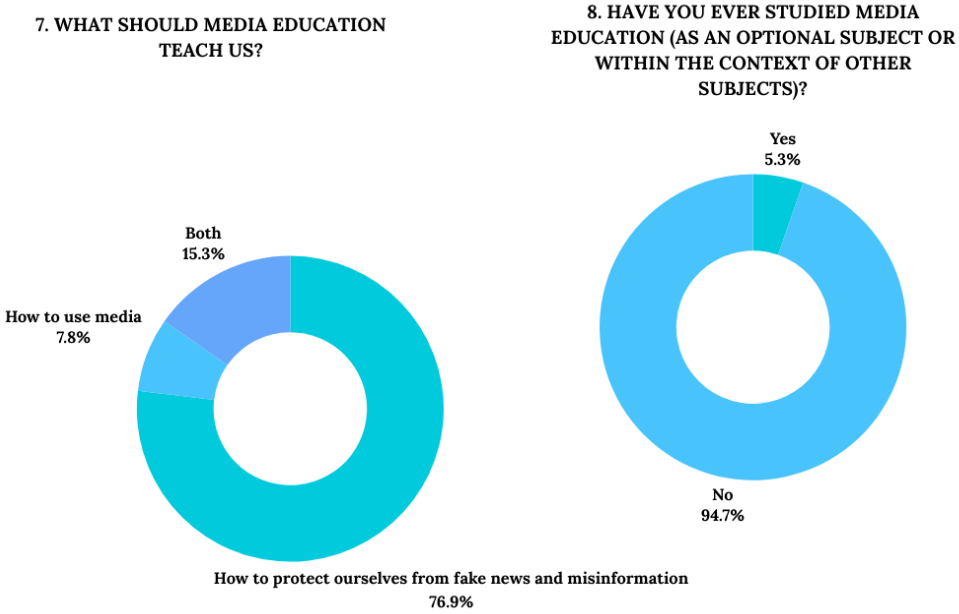


Figure 4: The main goal of media education and the study of media education

Analysis and interpretation of the data:

The majority of students, 76.9%, consider that the main purpose of media education is to teach them how to avoid fake news. The students within this percentage only perceive the protective aspect of media education, without realizing its other objectives related to fostering critical thinking about the surrounding world and the information received. Moreover, they do not see media education as contributing to the development of a media user profile or to the enhancement of media creation skills.

Only 7.8% of the responding students believe that media education aims to teach them how to use media. The students represented in this percentage recognize the constructivist aspect of media education but overlook the protective one. However, this approach is still incomplete, as media education consists of elements both for protection against communication pathologies and for skills such as critically assessing received information,

selecting the best information sources, analyzing and evaluating messages, or creating their own media materials.

94.7% of the responding students say they have never attended a media education course or that media education has not been included in the subjects studied at school. This percentage indicates, on the one hand, a lack of training among middle school teachers in media education and, on the other hand, a misunderstanding of media education as a teaching method in the context of other disciplines.

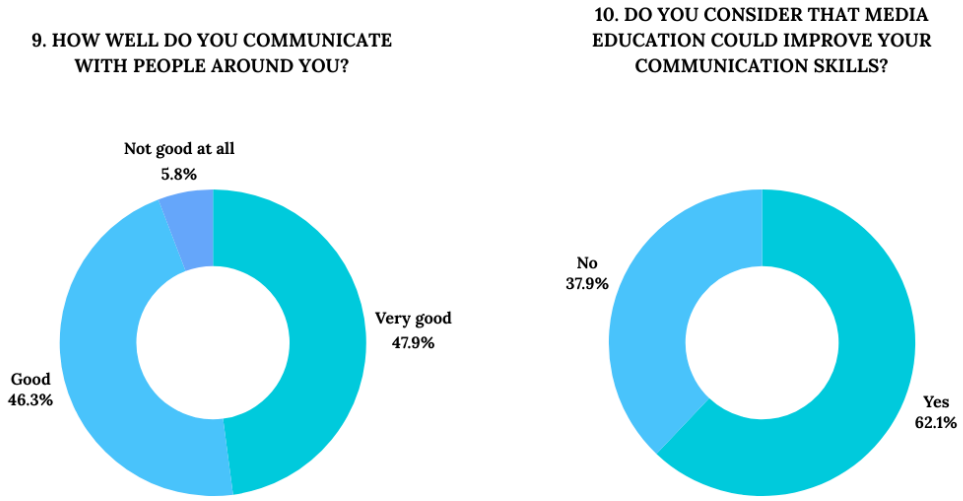


Figure 5:

Self-assessment of communication skills and the importance of media education in communication development

Analysis and interpretation of the data:

Although the majority of students believe they can communicate well or very well with those around them, they admit to the extent of 62.1% that media education could contribute to the development of their communication skills. These students understand the broad sphere in which media competencies manifest and recognize that communication skills are part of the profile of a media-literate individual.

At the same time, 37.9% consider that this type of education does not contribute to communication development. The students in this percentage likely limit the acceptance of media education to the protective vision, failing to see how it can contribute to the development of their communication skills.

Critical thinking skills and the analysis of messages and information received through all forms of media that contribute to communication development, encouraging students to form opinions about the surrounding world supported by well-formulated arguments, yet they are not considered. Additionally, the competence to create their own media products leading to the development of visual, written, or audio-visual communication skills is not taken into account by the students represented in this percentage.

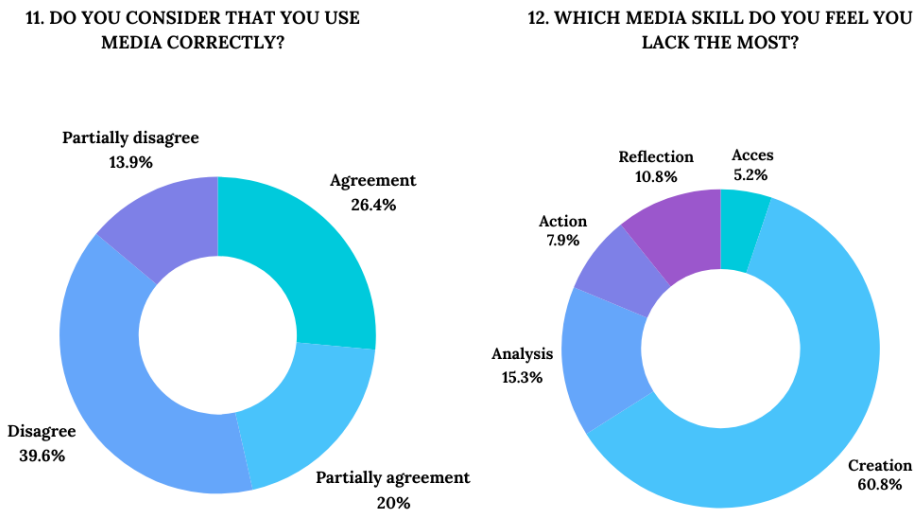


Figure 6: The correct usage of media and the the most lacking media competence

Analysis and interpretation of the data:

The majority of responding students (39.6%) consider that they do not use media correctly. At the same time, 60% of them believe that the main media competency they lack is related to creating their own media products. The students encompassed in the next highest percentage (15%) state that the main competency they lack is information analysis, while the following group (10%) identifies reflection as the main competency they lack.

These data indicate that by using media correctly, students particularly understand the ability to create media products first, and then to analyze the information they receive.

Considering that students are users of the digital space rather than traditional media, they likely refer to creating products in the social media sphere: videos for Tik Tok, Instagram, reels, etc.

The fact that students recognize a lack of analysis and reflection competencies regarding media content reinforces the results obtained in Figure 3 – the lack of knowledge and skills in identifying fake news.

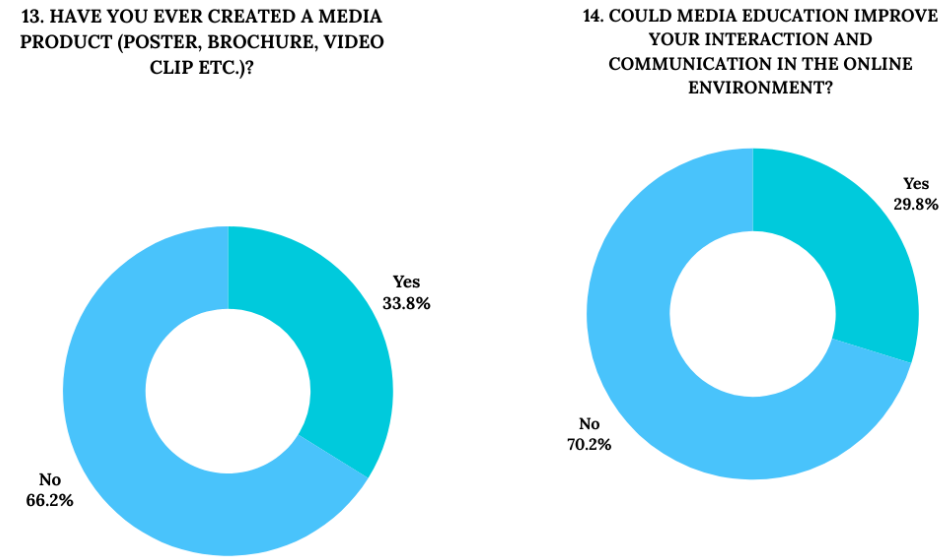


Figure 7: The creation competency and the importance of media education in developing communication and interaction in the online space

Analysis and interpretation of the data:

66.2% of the responding students have never created a media product. Despite being media consumers, they are not active in creating their own materials. This result reinforces the idea that the main competency lacking in students is creation.

The importance of media education regarding communication and interaction on online platforms is not realized by the majority of students (70.2%). This result supports the notion that although they are present in the online space, students have not undergone a process of developing digital competencies.

Conclusion

Students' perception of media education shows a vague understanding of the subject, leaning more towards the protective vision. The majority of the respondent students identify the main purpose of media education as protection against fake news. Students overlook the constructivist vision, indicating a lack of skills in analysis, evaluation, and media product creation.

Additionally, the study's results show that most students have not interacted with media education within optional or compulsory subjects. Hence, the lack of knowledge about the concept of media education.

Despite spending a lot of time online and predominantly sourcing information from online platforms not dedicated to news, students do not self-assess themselves as having media or digital literacy skills.

This study highlights an acute need to popularize the concept of media education among students, as well as the need to train teachers in primary and secondary education to teach media education effectively.

BIBLIOGRAPHY

1. Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the*

research literature. London: Ofcom.

2. Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington D.C.: The

Aspen Institute.

3. Leaning, M. (Ed.). (2009). *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History*

and Policy. Santa Rosa, California: Informing Science Press.

4. Makhortykh, M., de Vreese, C., Helberger, N., Harambam, J., & Bountouridis, D. (2021).

We are what we click: Understanding time and content-based habits of online news readers. *New Media & Society*, *23* (9), 2773-2800. https://doi.org/10.1177/1461444820933221.

5. Potter, J. (2018). *Media Literacy*. (9th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

6. Rotaru, I. (2010). *Comunicarea virtuală. Impactul noilor tehnologii informaționale și*

comunicaționale în spațiul educațional contemporan. Editura Tritonic: București.

7. Thoman, E., & Jolls, T. (2004). Media Literacy. A National Priority for a changing World.

American Behavioral Scientist, 48 (1), *18-29. doi: 10.1177/0002764204267246.*

8. Tyner, K. R. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information.* New Jersey, US: Lawrence Erlbaum and Associates.

NEO-NATIONALISM, PROPAGANDA AND RATIONALITY IN RUSSIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE WAR WITH UKRAINE

Dan-Laurențiu Cardaș-Răduța
PhD Student, West University of Timișoara

Abstract: Normally, the objectives of education are rational and oriented towards the international socio-economic environment, while propaganda is driven by irrational instruments, making people think and act in a certain way. However, in the case of Russia, there is a rationality to propaganda, which leads to the infusion of patriotic and military values into the educational space. In the context of the war against Ukraine, education in Russia is laden with propaganda and manipulation. Students are indoctrinated with patriotic and militaristic spirit, and at the university level in Russia, a process of weaponization is taking place. At the pre-university level, the Ministry of Defense is involved in curriculum reform, which is why new courses and textbooks full of propagandistic ideas have been introduced, such as preparation for an attack from NATO or the non-existence of Ukraine as an independent state. At the university level, the idea of autonomy is excluded, as the Russian state is involved both in terms of curriculum and university governance. Neo-nationalism governs education in Russia more than ever, and globalist directions are excluded. The idea of rationality is borrowed from Max Weber and is understood in the Russian academic environment as a Western concept that leads to distancing from cultural values and Russian tradition. All of these lead to a segregation of education in Russia, which has negative effects on both students and Russian researchers. Basic competencies accepted in the European space become impossible in the current situation, and research can no longer produce valuable results worthy of dissemination in the international academic sphere.

Keywords: rationality, Weber, education, neonationalism, Russia

3. Theoretical framework

The education in Russia is being transformed into a heavily militarized instructive act, both at the pre-university and university levels, in the context of the war against Ukraine. Russian education is infused with a spirit of patriotism and neo-nationalism (Chirikov, 2023). Neo-nationalism refers to "that type of nationalism that emerged in the mid-2010s European political landscape and relates to anti-immigration and anti-globalization right-wing populism, protectionism, and Euroscepticism" (van der Wende, 2021, p. 117).

Thomas Woody (1945) observed the relationship between education and the interests of the state during wartime: " War is an instrument of the national state; education, as an instrument of the national will, has been made a psychological preparative for the ultimate test of war" (p. 587).

During wartime, education becomes a tool that disciplines the mind towards confidence in one's own country's superiority, discrediting enemies, ultimately leading to a military-style instruction (Woody, 1945).

To have a clear understanding of how the state controls education in Russia and the rationale behind this action, it is necessary to recall the types of political authority identified by Max Weber (1978): *traditional authority*, characterized by submission based on customs or traditions; *charismatic authority*, highlighted by trust in the extraordinary qualities of the leader; and *rational-legal authority*, where power is instituted by laws to which people adhere.

Partlett (2022) believes that in the case of Russia, all three types of authority apply. Traditional authority is supported, for example, by the Tsarist symbols that Vladimir Putin

promotes; charismatic authority is found in the image campaigns of the Russian president, and rational-legal authority is evident in legislative and constitutional changes that allow President Putin to have total control over the state.

Building on Partlett's premise (2022) and observing the recent "reforms" in Russian education and curriculum, we see attempts to employ both rational-legal and charismatic and traditional approaches. On one hand, there's a rational-legal approach through laws and regulations that allow the state to control education, such as the involvement of the Ministry of Defense in the educational process (Iashchenko, 2023). On the other hand, there's charismatic and traditional authority through reform measures proposed by President Putin himself, such as the drafting of a new history textbook to combat historical falsification (Iashchenko, 2023).

The presence of all three types of authority in state control over education indicates that the rationality of transforming education into a propaganda tool is based both on the specific values of the Russian state and on establishing precise means of population control.

Therefore, the propaganda actions in Russian education are based on both instrumental rationality, identifying suitable means to achieve goals, characterized by the efficiency of actions, and value rationality, referring to belief in certain values (Weber, 1978). Another type of rationality to consider in this context is formal rationality, which examines the relationship between means and ends, in relation to what the laws or regulations stipulate (Ritzer, 2010).

The existence of these types of rationality also aids in understanding the arguments of Russian propaganda in schools. Like any persuasive act, propaganda relies on both values and beliefs, as well as appeals to reason, specifically *logos*, *pathos*, and *ethos*. *Logos* focuses on the message and appeals to logic and reason, *ethos* focuses on the credibility of the character or speaker, and *pathos* focuses on the values and beliefs of the audience, appealing to emotions (Ramage, Bean & Johnson, 2009).

Thus, the Russian state manages to control education through complex methods of exercising authority, through propaganda, as well as through the interplay between instrumental rationality and value rationality.

4. Research methodology

To analyze the rationality of the main actions taken by the Russian state to control education in the context of war, the presence of the three types of authority, and the propaganda occurring within the educational system, I have chosen the case study method. The study is based on information from specialized literature about the Russian educational space, official statements from Russian state websites, as well as information from international mass media.

The main questions that the case study aims to answer are:

- What are the activities of the Russian state related to education that support the existence of the three types of authority?
- What types of rationality can be identified in the propaganda activities carried out by Russia within the educational system?
- How is the concept of rationality approached in the Russian academic space?
- What are the effects of the "militarization" of education?

The militarization of pre-university education

The Russo-Ukrainian war that began on February 24, 2022, brought about actions of propaganda and indoctrination within the pre-university education system. Generally, the propaganda that permeates the pre-university educational system in Russia unfolds in three directions: information about external enemies; inducing the idea that Ukraine does not exist

as an independent state separate from Russia, and fulfilling the patriotic duty to defend Russia from an attack supported by NATO (Iashchenko, 2023).

On September 1, 2023, President Vladimir Putin held an "open lesson" for a group of students. Ideas were introduced here such as Russia's invincibility or Russia's mission to stop the war and protect the population (President of Russia, 2023).

The active presence of the president in wartime education in Russia reinforces the idea of charismatic authority, through the leadership model that Putin presents to students - the model of a leader of a Russia that brings peace and protects its citizens. The fact that the president, rather than another figure from the educational sphere, such as the Minister of Education or an education specialist, delivers an open lesson at the beginning of the school year indicates that he is the primary role model for Russian students.

Concepts such as "invincible Russia" or "Russia as a bringer of peace" are actually the values on which the new educational act is based. This pathos-laden discourse thus has a value rationality. This is particularly important because values indicate the objectives to be pursued by individuals (Moll, De Oliveira-Souza & Zahn, 2008), but also because values are laden with affect and influence the emotional reactions of individuals (Schwartz, 2016).

The curricular reform in Russia, during this period, is controlled by the Ministry of Defense. At the beginning of the school year, new textbooks for the 10th and 11th grades were presented. Here, entire chapters of propaganda can be found, portraying the West as the main enemy of Russia, interested in destabilizing the country (Krasotkina, 2023).

Other important ideas included in the new textbook are (Coalson, 2023):

- Ukraine portrayed as an ultranationalist and neo-Nazi state;
- A chapter on the annexation of Crimea;
- The illegality of sanctions imposed on Russia and the violation of rights through them;
- Alerting students to manipulation coming from "foreign agents".

Rational-legal authority is justified in this context by the military propaganda carried out by the Russian state in schools and by legislative reform measures that lead to this propaganda and are supported by the Ministry of Defense.

This approach also supports the existence of traditional authority, through the perpetuation of the Soviet model of education. References to Western intentions, the hatred directed against the West, or the rewriting of history textbooks to promote political successes and Russian supremacy are educational practices that also took place during the Soviet regime (Ross, 1960).

The Russian state plays a game of both value rationality and instrumental rationality, using practical means to achieve its propagandistic goals. For example, a new course for grades 5-11, titled *Foundations of Life Safety* is introduced into the compulsory curriculum starting September 1, 2023. This course contains information about basic military training, military salutes, and weaponry (Dixon & Abbakumova, 2023).

Instrumental rationality is supported here by the means through which the state achieves its propaganda objectives. If, in the case of the high school textbook, the aim is to instill values and influence students through ideology, in this example, we are discussing practical means by which students are drawn into propaganda. A course in which students learn about weapons and military training is certainly interesting for most of them and will unconsciously engage them in this propaganda game.

Therefore, Russian propaganda in university education is guided by both value rationality and instrumental rationality. The logos-ethos-pathos model is present in the propaganda and indoctrination of Russian students. Logos is found in logical (or seemingly logical) arguments such as the illegality of sanctions imposed on Russia or protecting students from manipulation by "foreign agents"; ethos is present in the direct involvement of

President Putin in the propaganda discourse, and pathos is highlighted by appealing to the intrinsic values of Russian history and spreading them to the new generations.

Higher education: neo-nationalism and the subjugation of autonomy

Higher education in Russia is currently, as some experts believe, under the stigma of neo-nationalism (van der Wende, 2021). In this context, the autonomy of universities in Russia is called into question and overshadowed by state control over them. Over time, Russians have given the impression of university autonomy and alignment with Western educational practices, but in reality, behind-the-scenes maneuvering has led to political control over universities.

History shows us that after the dissolution of the Soviet Union in 1991, universities entered into a game of false autonomy. For example, in a purported effort to reform the university system, a law was passed in Russia stating that rectors would no longer be appointed, as was the practice in the Soviet regime, but rather elected by faculty members. However, with the desire to regain control over universities and the insinuation that some elected rectors were corrupt, the government amended the law, establishing external commissions that decided whether rectors would be allowed to participate in elections. Thus, power over universities returned to the government (Chirikov & Fedyukin, 2021).

Today, in the case of higher education, there is a trend of "weaponization" of universities in Russia, whereby they lose their autonomy and become ideological weapons of politics. This practice, which existed during the Soviet regime, continues today and is even intensifying under Vladimir Putin (Chirikov, 2023).

For example, in Vladimir Putin's third term, academic freedom and the freedom of Russian researchers suffered due to laws and amendments that argued Russian scientists should not participate in international events, on the grounds that this would protect citizens, students, and researchers from anti-Russian propaganda in the educational sphere (Dubrovsky & Kaczmarska, 2021).

These political decisions support the existence of rational-legal authority, as they allow the state to control higher education and scientific research through laws. Additionally, state control over education is supported by formal rationality, which examines the relationship between means and ends through rules and universally applicable norms (Ritzer, 2010).

An illustration of the phenomenon of militarization of higher education is highlighted at the beginning of the academic year 2023/2024 when the mandatory course *Fundamentals of the Russian State* was introduced in universities across Russia. The course is designed for first-year students and is divided into five chapters:

- *What is Russia?;*
- *Russia as a state civilization;*
- *The Russian worldview and the values of Russian civilization;*
- *The political structure of Russia;*
- *Future challenges and the country's development* (National Research University Higher School of Economics, n.d.).

Considering the course syllabus and learning objectives mentioned in the course presentation, it appears to cover: Russian history, principles and values of Russian civilization, the development of patriotic spirit, critical thinking, and personality development, the structure of the current political system in Russia, and the reasons for its transformation, etc. (National Research University Higher School of Economics, n.d.).

In a context of peace, the information included in the course curriculum would not raise significant questions, but considering the aforementioned: state involvement in education and the neo-nationalism governing educational policies, the course becomes propagandistic. For example, upon closer analysis, the course propagates information such as

the resurgence of Russia as a global power or the fight against Nazism (Dixon & Abbakumova, 2023).

Clearly, as in the case of pre-university education, we are also discussing a rationality of value here, an encouragement to the new generations to think and act based on the values that define the Russian state.

The fact that most of the notions in this course are taken from President Putin's discourse and the fact that this course was initiated and introduced in universities by direct order of the president indicates the presence of charismatic authority. This course contains both the perpetuation of Soviet-type values and the propagation of the ideology of the current Kremlin regime.

Given that the main topics are based on Russia's heroic history and the Russian civilization that has always opposed Western values, it is clear that the state controls education also through traditional authority. Continuing Soviet practices of chaining higher education and research and using them in the interest of the state are, in fact, manifestations of this type of authority.

Returning to the idea of weaponization of education, Chrikov (2023) shows that the phenomenon mainly unfolds through: direct involvement of universities in activities supporting the war with Ukraine and universities' participation in disseminating propaganda discourse.

Some examples of universities involvement in supporting the war include: allocating funds for war ammunition, establishing war training centers within higher education institutions, or initiating programs to Russianize universities in occupied regions of Ukraine (Chirikov, 2023).

These means by which Russian universities support the war are an expression of instrumental rationality. In order to continue functioning, universities pursue the appropriate means to achieve the state's objectives.

Propaganda is supported by Russian universities and researchers through articles seeking to validate the war and through courses, such as the one presented earlier, aiming to influence students and instill patriotic spirit (Chirikov, 2023).

Regarding the activity of Russian researchers, it is interesting to focus on how they perceive rationality. In 2015, an article appeared treating formal rationality as a Western concept, attempting to move away from traditional Russian values, built irrationally, and towards a globalist direction (Babintsev, Sapryka & Serkina, 2015).

The rationalization of education is highlighted by referring to the Bologna Process. Researchers believe that the strategies included here have led to the "rejection of the traditional Russian view of education as a set of practices aiming at passing cultural codes from one generation to the next" (Babintsev, Sapryka & Serkina, 2015, p. 521).

In the same study, it is concluded that formal rationality is based on ideas such as: "overestimation of Western experience in organization of education with declaring its models universal and adaptable to Russian education system" (Babintsev, Sapryka & Serkina, 2015, p. 522).

Essentially, this approach to formal rationality is not incorrect; indeed, formal rationality is specific to the West, but at the same time, Weber mentions that this type of rationality "has been a major trend in world history" (Ritzer, 2003, p. 34), so it is not only applicable to the West.

This approach to the theory of rationality is more applicable today than in 2015. In the context of the war and tensions with the West, Russia is abandoning the Bologna system to focus on its own, unique education system. At the same time, Nikolai Patrushev, Secretary of the Security Council of Russia, supports a return to the Soviet education system ("Russia to Quit European Standards System for Higher Education", 2022). From this, we can conclude

that Russia does not accept a rationalization of education through Western concepts, rather than that these concepts may not apply to the Russian educational space.

Furthermore, Max Weber considers that rationalization leads to a departure from sacred or intrinsic values and control by calculation (Weber, 1946, Freund, 1968), and from what we have presented so far, it is evident that Russia does not want to separate from its values but rather seeks to perpetuate the characteristics of Soviet education.

The current approach to education will lead to segregation in Russia in relation to the international research space. In a Russia in tension with the West, education becomes purely nationalist, making collaborations in the science field with the European space impossible. The militarization of education can lead to the training of specialists in this direction, neglecting other fields.

Conclusions

At the pre-university level, state control is manifested in the form of all three types of authority elaborated by Max Weber. Charismatic authority is justified by President Putin's direct involvement in education, by the benchmarks he publicly provides to students and teachers. Rational-legal authority is supported by laws that allow education to become militarized, and traditional authority is supported by the characteristics of Soviet education, present in today's education.

The indoctrination of Russian students in a patriotic and anti-Western sense is highlighted by the contents and topics proposed with the curriculum reform initiated under the coordination of the Ministry of Defense, at the order of President Putin.

At the university level, there is direct participation from educational institutions in wartime activities, as well as actions to propagate the Kremlin's ideology. Higher education in Russia is isolating itself from the European space and focusing its research on the interests of the state, in a neo-nationalist direction.

State control over higher education confirms the existence of all three types of authority. The current legislation that leads to the isolation we mentioned supports rational-legal authority, the desire to return to Soviet education, and propaganda in university courses that support Russia's supremacy are evidence for traditional authority, while the development of courses in accordance with the president's discourse stands for charismatic authority.

Value rationality and instrumental rationality guide propaganda both through elements that appeal to emotions, such as presenting Russia as an invincible state and the need to defend against Western actions, but also through activities that align with the discourse initiated by the Kremlin, such as the militarization of the education system through military instruction courses or the participation of educational institutions in supporting the war.

Thus, education in Russia is undergoing a process of segregation, moving away from Western principles of education and propagating Soviet principles. Education in Russia is chained by the state and used in the interest of the state. Learning objectives are tightly closed within ideology, and students and teachers become "soldiers" in Russia's fight against Ukraine and the West.

BIBLIOGRAPHY

1. Babintsev, V., Sapryka, V., & Serkina, Y. (2015). Formal Rationality Traps in *Administration of Higher Education Institutions in Russia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 214*, 520 – 525.
2. Chirikov, I. (2023). The Weaponization of Russian Universities: A Neo-Nationalism and University. *UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education*. Retrieved January 10, 2024 from https://escholarship.org/uc/item/8158m811.

3. Chirikov, I., & Fedyukin, I. (2021). The Role of Universities in Putin's Russia. In J.A. Douglass (Ed.), N*eo-nationalism and Universities: Populists, Autocrats, and the Future of Higher Education* (pp. 220-238). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

4. Coalson, R. (2023, August 31). Books To Boots: Critics Say New Russian History Textbook Is Propaganda, Preparation For War. *Radio Free Europe. Radio Liberty*. Retrieved January 20, 2024, from https://www.rferl.org/a/russia-history-textbook-propaganda/32572916.html.

5. Dixon, R., & Abbakumova, N. (2023, September 1). Back in class, Russian students get a lesson from Professor Putin. *Washington Post*. Retrieved November 11, 2023, from, https://www.washingtonpost.com/world/2023/09/01/putin-russia-school-militarization/.

6. Dubrovski, D., & Kaczmarska, K. (2021). Authoritarian Modernisation and Academic Freedom: the Contradictions of Internationalisation and "Pockets of Effectiveness". *Russian Higher Education. Journal of Global Cultural Studies, 16*, 1-20. https://doi.org/10.4000/transtexts.1543.

7. Freund, J. (1968). *The Sociology of Max Weber*. New York: Vintage Books.

8. Iashchenko, I. (2023). Nationalistic propaganda as a strategy for patriotic upbringing in Russian Education. *Nuovi autoritarismi e democrazie: diritto, istituzioni, società, 2*, 109-117.

9. Krasotkina, Y. (2023, January 23). Whatever they say, it all comes down to propaganda. How Russian teachers protect their students from war and propaganda lessons. *Novaya Gazeta Europe*. Retrieved January 17, 2024, from https://novayagazeta.eu/articles/2023/01/22/whatever-they-say-it-all-comes-down-to-propaganda-en.

10. Moll, J., De Oliveira-Souza, R., & Zahn, R. (2008). The neural basis of moral cognition: sentiments, concepts, and values. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1124*, 161–180. https://doi.org/10.1196/annals.1440.005.

11. National Research University Higher School of Economics. (n.d.). Foundations of Russian Statehood. Retrieved January 9, 2024, from https://www.hse.ru/en/ba/digital/courses/838229861.html.

12. Partlett, W. (2022). Russian Crown-Presidentialism. *Verfassungsblog: On Matters Constitutional*. DOI: 10.17176/20220420-182405-0.

13. President of Russia. (2023, September 1). *Talking of What Matters: open lesson*. Retrieved November 11, 2023, from http://kremlin.ru/events/president/news/72171.

14. Ramage, J. D., Bean, J.C., & Johnson, J. (2009). *Writing Arguments: A Rhetoric with Readings* (8th et.). London: Longman.

15. Ritzer, G. (2003). *Mcdonaldizarea societății*. București: Comunicare.ro.

16. Ritzer, G. (2010). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hil.

17. Ross, L. W. (1960). Some Aspects of Soviet Education. *Journal of Teacher Education, 11* (4), 539-552. https://doi.org/10.1177/002248716001100420.

18. *Russia to quit European Standards System for Higher Education*. (2022, May 25). *The Moscow Times*. Retrieved May 11, 2024, from https://www.themoscowtimes.com/2022/05/25/russia-to-quit-european-standards-system-for-higher-education-a77796.

19. Schwartz, S. H. (2016). Basic individual values: Sources and consequences. In T. Brosch & D. Sander (Eds.), *Handbook of Value: Perspectives from Economics, Neuroscience, Philosophy, Psychology and Sociology* (pp. 63-84). Oxford: Oxford University Press.

20. Weber, M. (1946). The social psychology of world religions. In H. H. Gerth & C. Wright Mills (Eds.), *From Max Weber: Essays in sociology* (pp. 267-301). New York: Oxford University Press.

21. Weber, M. (1978). *Economy and society. An outline of interpretive sociology*. Los Angeles: University of California Press.

22. Wende, M.C. van der. (2021). Neo-nationalism in the European Union and Universities. In J.A. Douglass (Ed.), *Neo-nationalism and Universities: Populists, Autocrats, and the Future of Higher Education* (pp. 117-140). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

23. Woody, T. (1945). War and Education. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955), 31* (4), 587–605. https://doi.org/10.2307/40220638.

MANAGEMENT OF OCCUPATIONAL STRESS AMONG TEACHERS – A KEY COMPONENT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Maria-Gabriela Ilisie
PhD Student, ,,Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The article presents the theoretical approaches to the concept of occupational stress among teachers and the stages of stress that influence the school and professional life, the teacher and all the others directly involved in the educational process. Thus, the continuous professional development of teachers is the most effective way to solve the stressful situations using different managerial resources, which are essential components in the teacher's activity.

Keywords: occupational stress, teacher, professional development, educational process, situation.

Introduction

During the last decades, the concept of stress has become the object of research in several scientific studies, which have been concerned with defining, characterizing and theorizing the adaptation of personality to the demands of modern life. The term stress is of English origin - *stress* and circumscribes a multitude of meanings: pressure, pressure, effort, request, tension, constraint, nervous tension, etc. In specialized literature, stress can be characterized from the perspective of the cause of the occurrence and the effect as a result of the present stress: H. Selye [18], P. Popescu Neveanu [17], A. Băban [2], R. Capotescu [7] , S. Briceag [4], M. Borozan[19], T. Șova [19] et al. For example, stress is that force capable of producing temporary or permanent deformations on a body (in physics) or stress is defined as anything that can produce changes in an organism, cause disturbances or adjustments of the processes related to that organism (biology). Stress is "the response of living organisms to any kind of stress" [18, p.123]. There are two types of response: the active response, i.e. fighting, and/or the passive response, i.e. fleeing or tolerating the stressor. Stress is also defined in terms of effects: "the reaction of the mind and body to change", or "the result of imbalance when a person's perception or skills and resources are insufficient to cope with the demands of a given situation" or "the fear induced in an organism trying to keep his normality in the face of potential agents that can affect him" [18, p.123].

The concept of professional development is a key component in the professional activity of teaching staff, through which the professional stress of teaching staff can be managed. The multitude of scientific-methodological studies and their diversity demonstrate the importance and actuality of the continuous professional development of teachers, which offers possibilities to solve several personal and professional problems. The concept of professional development is researched by several authors: Y. Clot [8], C. C. Bryant [5], J. Killion [14], T. R. Guskey [11], G. Nault [15, 16], A. Uwamariya [21], J. Mukamurera [21], C. Day [9], M. Speck [20], C. Knipe [20], F. Guillemette [10], M. Huberman [12], S. Kagan [13]], A. Afanas [1], at international and national levels.

The purpose and methodology of the research

This article aims to analyze the concepts of stress, occupational stress and continuous professional development of teachers, in the view of several reference authors who need to coordinate the stressful situations that occur in the professional activity. The research methodology aims to use several methods: bibliographic and documentary study, analytical approach, recourse to history, reflection.

Results and discussion

The concept of stress experienced a fast evolution of the organism thanks to the theory of H. Selye, who in 1950 defines the term stress as a "general adaptation syndrome", to designate a set of adaptive reactions to the specific action of some "physical aggressors". Different agents produce not only a specific effect (injuries, burns, immune reactions, infectious diseases, etc.), but also a non-specific effect, common to all these agents: the state of stress. In the author's view, stress has three stages: alarm, resistance and exhaustion.

• **The alarm stage** includes two "shock" phases, counteracted by the "counter shock" phase of responses, in particular, endocrine; the correspondent of this stage in ontogenesis is childhood.

• **The stage of specific resistance** (recovery), in which the organism seems to have adapted to the situation, behaving relatively normally, but with the persistence of the changes from the alarm stage; the counterpart of this stage in ontogenesis is maturity.

• **The exhaustion stage** develops if the adaptation obtained at the cost of prolonged counter shock reactions can no longer be maintained; in ontogenetic terms, this last stage corresponds to old age [18].

Paul Popescu Neveanu analyzes the notion of stress from the perspective of two meanings: situation, stimulus - what puts the body in a situation of tension- and the very state of special tension of the organism through which it mobilizes all its defensive resources to face a physical or mental aggression (strong emotion) [17, p. 685].

Stress is an intense and unpleasant state that has negative effects on health, performance and productivity in professional activity. Stress is an individual reaction and the result of interactions between environmental demands, on the one hand, and individual resources, capacities and possibilities, on the other. In the given context, the stress is associated with a reaction of the teacher and the result of the interactions of the teacher with the school environment in the educational process, as well as the resources, the competences of the teaching staff for action in different learning situations. Occupational stress occurs in any situation where the state of equilibrium or the physical and/or mental integrity of the body is threatened by internal and external factors and when there are no adequate solutions to reduce or eliminate the threat. In the given context, stress is not only the result of major negative events, but also the result of daily stresses and pressures. The latter, by their frequency, have an important role in the school/professional environment and affect the teacher and other people directly involved in the educational process (students, parents, etc.) more than major negative events [2, p. 54].

The research conducted among teaching staff reveals that the occurrence of occupational stress is generated by various situations that arise within the professional activity in the educational institution and outside the teaching profession, including those related to individual characteristics and those related to the activity environment, institution [2, p. 54]. In order to manage reactions to stress, managerial resources intervene to manage stressful situations in the workplace. Stress management involves first identifying the level of stress, its causes, and then optimizing reactions to the factors that generate stress, by applying specific techniques. Managerial communication resources contribute to managing and controlling emotions, reactions in situations perceived as difficult, stress-generating, with several essential aspects [4, p. 12]:

• informing about situations, sources that can become stressors, facilitating anticipation of possible strategies for coping with difficult situations;

• developing, consolidating self-esteem, by setting realistic goals, possible to achieve, motivation for involvement in solving tasks;

• acquiring (learning) skills, methods, and techniques for making optimal decisions and solving problems, acquiring conflict resolution techniques, positive collaboration with others aimed at ensuring success in activity;

• adequate social support, by managing professional partnership relationships with competent individuals who can provide support, assistance, consultancy, mentions the author S. Briceag [4, p. 12].

In the given context, continuous professional development represents the most efficient way to address stressful situations through various managerial resources: time management, information management, and learning management, essential components in the activity of the teaching staff. Professional development is often understood in educational sciences in terms of increasing professional knowledge. This idea is important because it can more easily measure the professional competence of the teaching staff. The author Y. Clot's vision is based on the idea that professional development is, first and foremost, an increase in the ability to act in professional contexts [8], certainly linked to the action taken, but even more to the implementation of teaching profession. This means that the activity carried out by teachers is not understood only from the perspective of the knowledge they mobilize in various situations, but depending on the interdependence of this knowledge with other components, such as the abilities and attitudes necessary for accomplishing tasks and the beneficiaries of these situations through action.

In conceptual evolution, professional development first emerged in managerial research, and its popularity has grown in recent decades as the labor market is constantly undergoing major restructuring, focusing especially on workforce versatility and its responsibility for the quality of work performed, as stated by author C. C. Bryant [5]. From this perspective, the concept of professional competence has taken precedence over that of professional qualification. J. Killion argues that professional development represents "...planned, coherent actions and support systems designed and implemented to develop knowledge, skills, attitudes, aspirations, and behaviors aimed at improving student outcomes" [14]. Similarly, T. R. Guskey specifies that professional development includes: "...those processes and activities designed to improve educators' professional knowledge, skills, and attitudes so that they, in turn, can enhance student learning" [11, p. 16]. According to author T. Nault: "Professional development represents formal or informal learning throughout one's professional career, from the beginning to retirement" [15, p. 30]. While there is a relative consensus to make professional development a process in which the manager commits to achieving a higher level of management and coordination of their activities [21], there are also divergences regarding how to define this process. These divergences refer not only to the extent of the professional development process but also to the transformation of knowledge and skills or the modification of attitudes or even professional aspirations. Some authors believe that professional development cannot occur informally, while others include informal learning as a form of continuous professional development [9, 16]. Ultimately, there are authors who emphasize the collaborative dimension [20], personal commitment within the professional development process [10].

In educational research, professional development favors planned interventions aimed at transforming practices and representations in professional activity, while others focus on natural learning experiences in the professional environment [9]. This confusion regarding definitions is accompanied by difficulty in identifying conceptual and operational indicators that allow the measurement of processes related to professional development.

Beyond terminological fluctuations, we encounter divergences in the meaning of the notion of professional development: it represents an objective of transformation and evolution of practices versus an objective of producing professional knowledge.

In certain cases, professional development deals with the dynamic processes of practices, behaviors, and ways of thinking that tend to shape the progress of the teaching career through a succession of stages, each with its own particularities. M. Huberman [12] proposes a general model of the evolution of the teaching career, but does not conceive this professional development in a linear and monolithic manner; rather, it identifies "central tendencies" in the characteristics of different stages of a teacher's career [12].

Each stage corresponds to new cognitive and/or emotional resources for the teacher, both professionally and personally. This development can result in changes in attitudes, beliefs, relationships with the profession, performance, knowledge of action, self-image, etc. This developmental perspective has the advantage of proposing general models of professional evolution in a given field, these models serving as references for understanding and explaining the processes of professional socialization, as well as the crises and identity discrepancies associated with these processes. On the contrary, the limitations of this perspective consist of the singular and particular evolution of the actors involved in the process, however, the developmental stages of the model cannot be applied to all those involved in the activity. Furthermore, the concept of development tends to minimize the elements of the relational, organizational, and institutional context of employees to explain their evolution in professional activity [3].

However, professional development is the product of an interdependence between personal experience, professional experience, and the organization of the educational institution. Thus, in order to understand the evolution of practices and ways of thinking of teaching staff, it is necessary to take into account the conditions (social, relational, organizational, institutional, cultural, etc.) of professional practice [21].

In the specialised literature, we encounter various factors that cause stress in a teacher's activity: changes in policy documents and regulations contributing to modifications in professional activity; the workload of the teaching staff; the time needed to develop various teaching materials; stressful situations with colleagues; simultaneous participation in multiple activities, etc.; the ergonomics of the workspace at school and its compliance with basic norms; relationships with students in the classroom; social relationships, etc.

Conclusions

• In conclusion, we mention that occupational stress is a complex issue in the educational system, and its management requires continuous professional development of the subjects involved in the educational process.

• To manage occupational stress, it is necessary to relate the components of professional development: transformation and evolution of professional practices, production of professional knowledge, natural learning experiences, collaborative dimension, personal commitment, etc.

BIBLIOGRAPHY

1. AFANAS, A. *Formarea profesională continuă a cadrelor diactice: repere conceptuale şi metodologice*. Monografie. Chișinău: Tipogr. „Print Caro”, 2021. 236 p.
2. BĂBAN, A. *Stres şi personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003.
3. BOUTIN, G. Le développement de l’identité professionnelle du nouvel enseignant et l’entrée dans le métier. In J.-C. Hétu *et al*.(Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles: De Boeck, 1999. pp. 43-56.
4. BRICEAG, S. *Stresul în mediul didactic: Remedii de profilaxie,gestionare și control.* Chișinău: Univers pedagogic, 2007. 72 p.

5. BRYANT, C. C. *A study of the evaluation procedures for professional development among public school districts in Virginia*. Thèse de doctorat. Virginia: The college of William and Mary in Virginia, 2007.

6. BURNS, J. A. Hans Selye (1907–1982): Founder of the stress theory în: Singapore Med J 2018; 59(4): 170-171 doi: https://doi.org/10.11622/smedj.2018043

7. CAPOTESCU, R. *Stresul ocupaţional. Teorii, modele, aplicaţii*. Iaşi: Lumen, 2006. 118 p.

8. CLOT, Y. *Munca si puterea de a actiona*. Paris: PUF, 2008.

9. DAY, C. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer, 1999. DOI: 10.4324/9780203021316

10. GUILLEMETTE, F. *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*, Thèse de doctorat. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 2006.

11. GUSKEY, T.R. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000.

12. HUBERMAN, M. *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

13. KAGAN, S. *Cooperative learning resources for teachers.* San Juan Capistrano, CA: Ressources for teachers, 1992.

14. KILLION, J. *Assessing Impact: Evaluating staff development.* Oxford, OH: National Staff Development Council, 2002.

15. NAULT, G. *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices*. Thèse de doctorat. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2005.

16. NAULT, T. Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Hétu *et al.* (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles: De Boeck, 1999. pp. 139-160.

17. POPESCU NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. Editura Albatros, 1978. 784 p. https://lectiadefilosofie.files.wordpress.com/2014/01/dictionar-de-psihologie-neveanu.pdf

18. SELYE, H. Stress without Distress. Philadelphia, PA: Lippincott, 1974.

19. ȘOVA, T., COJOCARU-BOROZAN, M. Stresul ocupațional al cadrelor didactice. Note de curs. Chișinău, 2014 (Tipografia din Bălți). 151 p. ISBN 978-9975-4487-2-7.

20. SPECK, M., & KNIPE, C. *Why can't we get it right: Professional development in our schools.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2001.

21. UWAMARIYA, A., & MUKAMURERA, J. Le concept de développement professionnel en enseignement: concept théorique. *Revue des Sciences de l'éducation, 2005, 31*(1), pp.133-155.

THE EFFECTS AND IMPACT OF COMMUNICATION THROUGH MUSIC SESSIONS (MUSIC THERAPY SESSIONS) ON THE PSYCHOLOGICAL ESTATE AND COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Maria Gurcova, Ludmila Anțibor
PhD Student, State University of Moldova, Assoc. Prof., PhD, State University of Moldova

Abstract: The article discusses the impact of the music therapy intervention in development of the communication skills, especially in children with ASD. Evidence shows that music therapy for autism is an effective intervention. Music therapy is a clinical intervention that helps improve verbal and nonverbal communication skills in children with autism spectrum disorder (ASD).
Important aspects of communication for children at a young age include early vocalizations, prelinguistic communication skills, joint attention and eye contact. Children with ASD often struggle with these aspects of communication at a young age, which may cause difficulty in developing language as they grow older. Children with ASD are more attentive to auditory stimuli so they often feel more connected to music and can understand language more efficiently through music. Music and language have overlapping characteristics such as tempo and pitch, which is why music is very effective intervention for improving language skills in children with ASD. The results of observation of students with autism in auxiliary school nr. 6 in Chisinau (Moldova), where the leading role was given to oral and verbal instructions, allows us to state a positive transfer of acquired skills and abilities, students became much more aware of their actions, and most importantly, they learned to verbalize their needs, which affected their psychomotor development in general.

Keywords: autism, autistic spectrum disorder, communication skills, performance, physical activity, cognitive functions, communication through music, verbal and non – verbal communication skills.

Introduction

Today, autism has the status of one of the most mysterious developmental disorders, where we are not talking about a violation of some particular function, but about a pathological change in the entire way of interacting with the world, in the complexity of using knowledge and skills to interact with the environment and people, in difficulties of adaptation at the behavioral level. In other words, the definition of autism is based not on a psychopathological phenomenon, but on a socio-psychological one such as a violation of communication and communication. Therefore, understanding how best to support the social development and inclusion of children with AD is important for all members of society.

Preschool and school years are a time of rapid development, and therefore is a period of intensive development and formation of the personality of a child with ASD, and psycho correctional intervention, as well as support, will benefit the development of the child and improve the situation of the family. Young children learn best through play experiences with parents and family members who are caring, warm, and attuned to their needs. [7, p. 93]. Children with ASD and their ways of functioning and interacting with the world around them pose challenges to their ability to socialize and connect with their family [2, p. 19], which in turn often leads to decreased social learning opportunities [3, p. 794].

Theoretical and psychological aspects of the autistic disorder

All students with AR, despite the significant heterogeneity of this group in composition, need psycho correctional education (integration of traditional and non-traditional learning styles), the task of which is, first of all, the development of meaningful interaction with the outside world. It should be noted that psycho correctional concepts for training students with ASD, regardless of the underlying paradigm, approaches learning in a

broad sense as a process of accumulating human experience, acquiring new skills and their transformation, including the acquisition of new behavior patterns or behavior change, to better adapt to the more complex situations that life presents.

In the scientific literature, socialization is considered as a component of the holistic process of human development. The psychological concept of socialization consists in understanding the process of assimilation and reproduction by an individual of social experience by entering into a social environment, into a system of social connections [1, p. 21]. The concept of social pedagogy in this case is the process of development and self-development of a person in the process of assimilation and reproduction of the culture of society [8, p. 34].

We have to mention that traditionally there are two main groups of children with autism, taking into account the leading symptom complex underlying the distorted development:

1. children with a pronounced distortion of emotional-volitional development.

2. children with severe distortion of cognitive development.

Based on the scientific works of modern researchers who propose to identify a third group of children with developmental AR, where there is mosaic or comorbid forms of distorted development, in which distortions of both the emotional and volitional sphere and cognitive processes are observed. However, it should be emphasized that the defining symptom complex in children with distorted development, namely developmental asynchrony, is affective pathology, while disorders of speech, motor skills, and cognitive processes are often secondary and can contribute to the deepening of the mental defect.

The psychological basis for understanding autism and ASD is social maladjustment. It is explained by the difficulties of quickly assessing and choosing appropriate reactions to constantly changing information (rigidity of cognitive attitudes), as well as the inability to understand the experiences of others (impaired social perception). Unlike children with attention deficit disorder, who have difficulty inhibiting an inappropriate reaction, autistic children experience difficulties only when switching to a new program.

Behavioral problems are the child's reactions to his own maladjustment. These include: withdrawal from the learning situation, arbitrary organization, negativism, i.e. the child's refusal to do anything with an adult; fears associated with special sensory vulnerability; "generalized aggression" (its manifestations can be very intense), such as aggression, as if against the whole world, that occurs when such a child feels bad; auto-aggression as an extreme manifestation of despair and hopelessness, posing a physical danger to the child. Subsequently, the variety and brightness of the manifestation of clinical symptoms decreases and the child's social inability comes to the fore. Today, most researchers on the problem of autism adhere to the following criteria:

1. profound disturbances in social development not related to the child's intellectual level.

2. delay and disturbance in speech development not related to the child's intellectual level.

3. the desire for constancy, in particular these are stereotypical activities, as well as over-predilection for objects or resistance to changes in the environment.

4. manifestation of pathology before the 30th month of age.

Review of the music therapy

As defined by the World Federation of Music Therapy, music therapy is the professional application of music and its elements in medical, educational and everyday settings with individual clients, groups, families and communities who seek to improve the quality of life and optimize their physical health, social, communication, emotional, intellectual and spiritual health and well-being [5, p. 175].

Music accelerates and enriches periods of child development. For a child with AR, music can be an important factor in developing the ability to listen carefully, perceive information received, and assimilate it faster [6, p. 18] and we note one feature inherent in all children with AR, namely their sensitivity to music. In the musical field, children with AR have difficulty perceiving a piece of music as one whole; they perceive sounds separately. For such children, a complete work sometimes sounds and is perceived as noise.

The main goal of music classes for children with ASD is not to teach them musical literacy, but to develop factors based on which they will be able to move along the path of growing up and live a more fulfilling life. Intelligence is the ability to learn and perceive something new. Music can beneficially facilitate this process. It helps to acquire social and speech skills, while increasing creativity and having a positive impact on the mental, physical and social development of the child.

Teaching children with autism to play musical instruments promotes the development of motor skills and coordination, which allows them to control the processes of mental inhibition and excitation. This control is necessary to teach children with ASD to manage their spontaneous emotional reactions. Playing most musical instruments requires well-developed coordination between body and mind. Involving a child with autism in the world of music helps develop spatial coordination. During music lessons, a child must use all forms of memory, depending on the type of activity.

Forms of influence of music therapy.

• Receptive (passive) music therapy is the process of perceiving music for therapeutic purposes.

• Active music therapy is a form of non-verbal psychotherapy in which the therapeutic process is based on the use of musical instruments during an individual or group session.

Experts highlight the following positive effects of using music therapy in working with children with ASD:

• has a calming effect on hyperactive children;

• closed, constrained children become more spontaneous, they develop skills of interaction with other people;

• speech function, attention, memory, fine motor skills improve;

• sensorimotor function improves;

• regulates deviations in the psycho-emotional sphere;

• helps in overcoming difficulties in social adaptation (communicative and reflexive processes) [4, p. 9].

Description of the experiment.

In the process of psychocorrectional research conducted as part of a doctoral dissertation on the topic “The influence of skills when performing activities by students with autism” in auxiliary school No. 6 in Chisinau, we note that the use of alternative forms of communication (communication through music) and integrated intervention methods develops not only motor skills when performing physical activities, and also has a positive impact on the psycho-emotional sphere of students with ASD, which is certainly a top priority. The respondents of the study are students with ASD, 7 – 8 years old (first graders). 5 students participated in the study. Communication through music sessions (CTM) were carried out 3 times a week for 2 months. Using 4 CTM techniques such as: 1) waiting; 2) imitation; 3) framing; 4) decoration, which made it possible to record the results of the study.

Case analysis and brief information about respondents.

1) B.K., 8 years old. Autism. Raised in a complete family. There are 2 older brothers. The diagnosis was made at the age of 4 years. Development of communication skills (non-verbal communication). Has difficulty focusing on listening to an adult. He doesn't

particularly respond to names. Basically, motor skills are developed in accordance with physical development, but the accuracy of the movement or motor transition is impaired.

2) L.A., 7 years old. Autism. Raised in a complete family. Is an only child. The diagnosis was made at 3 years old. Development of communication skills is a weak only non-verbal method of communication. Has difficulty focusing attention on a task. Stereotypical behavior. Basically, motor skills are developed in accordance with physical development, but the accuracy of performing a movement or motor transition is impaired or not performed at all. Operating with objects is poorly developed and not purposeful.

3) M.D., 8 years old. Autism. Raised in a complete family. Is an only child. The development of communication skills is weak, only non-verbal communication is observed. Has difficulty focusing attention on a task. Stereotypical behavior. Poor level of development of fine motor skills, operation with objects is not purposeful.

4) P.P., 8 years old. Autism. She is brought up in a complete family, where there are three more older children. Development of communication skills is a weak only non-verbal method of communication. Fixes attention on a task for a long time, is pedantic in execution. The level of development of fine motor skills is average. Operates purposefully with objects. Developed writing skills (printed letters).

5) R.A., 7 years old. Autism. Raised in a complete family. Is an only child. Development of communication skills is a weak only non-verbal method of communication. Has difficulty focusing attention on a task. Stereotypical behavior. Aggressive (fights and bites). He does not express aggression towards himself, but expresses protest - by screaming in the ultrasound. Does not listen to instructions, does not respond to changes. It's hard to make contact.

The objectives of CTM were the following: 1) development of imitation (exercises to imitate musical instructions); 2) building dialogue and interaction with the therapist; 3) development of collective activity.

Results

At the first lessons, respondents were offered a choice of musical instruments: a) push-button bells; b) maracas; c) pipes; d) drum; e) acoustic guitar from a therapist. Offering a choice of musical instruments to respondents with AR caused the most difficult stage in CTM, since a decrease in working memory in children with AR is the main characteristic feature of their psycho-emotional development. We emphasize that CTM was aimed at developing cognitive processes in students with AR, namely: a) perception and imitation; b) eye-hand coordination (oculomotor function); c) elementary cognitive activity; d) social interaction.

The first CTM technique, “waiting,” was used to have the therapist wait for the student to initiate communication, that is, the child leads and the therapist follows. We tell the child: “You lead!” The next step is to train students to “wait” for their turn and initiate contact with the therapist and other students (we consider this latter “positive transfer of skill”). While expecting a child, we gave him the opportunity to control not only the connection with the therapist, but also control the entire therapy process.

The second technique, “imitation,” was offered to respondents, the main purpose of which was to teach the skills of imitation and repetition not only to the leader of the therapy, but also to all participants in the process. If the music was played loudly, then the respondents played loudly. If it was quiet, then the students played quietly, if it was fast, then quickly, slowly, then slowly. The motto of this technique is: “I understand you!”

The third technique, “configuration,” was the most difficult for the students and was not fully understood by them and was practically impossible to perform. The main goal of this technique is to help the child understand that he is being heard and that what he is trying to express is understood, as well as the so-called. “tuning” the behavior of students with AR

by expecting, demanding, demonstrating, supporting and noting the movements and sounds that the child may make in response to the presence of the specialist and music. The specialist has to monitor the students' reactions very carefully.

Through behavior adjustment and CTM, we help the child discover, practice and learn new behaviors that can be used for communication and in everyday life. Let us remember that the main goal is not to teach children to sing, but to use the musical environment to facilitate children's communication with the therapist, and subsequently with others.

The most liked technique of all those proposed was "decoration," when the therapist played a calm melody on the guitar, which made respondents want to participate in the technique, i.e. students played their chosen instruments while the therapist provided the background with his guitar playing. We note that respondents learned to listen and tried to rhythmically match the therapist's playing.

During the classes, students with AR gradually increased their emotional closeness with the therapist; respondents began to express their emotions and desires using individual gestures and non-verbally, building a special mechanism of communication directly with the specialist. Against the backdrop of music therapy and psycho correctional interaction, the study respondents increased confidence in their actions and expression of their emotions. Through CTM sessions respondents thus realized that in some situations they can be understood and heard by expressing themselves in their own way. It is noticeable that the students' emotional-volitional sphere has improved, their concentration and thinking have increased.

Communication based on musical exercises and a trusting environment serves as a good experience, on the basis of which the child develops the ability to express his emotions, himself as an individual and make contact. Such experience, at the behavioral level, forms learning based on gradual habituation to social behavior and interaction, as well as communication skills, which will further allow the formation of dialogue with other people around.

Conclusion

Music therapy is an extremely important intervention that improves prelinguistic communication skills, early vocalizations, social interactions and joint attention in children with autism spectrum disorder. Since music and language have overlapping characteristics such as pitch and tempo, music is often a medium for children with ASD to better understand language. Music activates low-functioning areas of the brain in individuals with ASD such as Broca's area and the corpus collosum, which are highly associated with the production and perception of language. Music therapy is a necessary intervention for improving verbal and non-verbal communication in children with ASD. We consider CTM or music therapy as «the clinical and evidence-based use of music interventions to accomplish individualized goals within a therapeutic relationship by a credentialed professional who has completed an approved music therapy program».

Using CTM techniques that were described above have improved both receptive and expressive communication in children with ASD because music is a strong motivator for children to respond verbally and non-verbally respond. Listening to music and playing an instrument have helped children with ASD learn to identify, locate, and track sounds as they move. Rhythm has been used to influence speech patterns and pacing in children with ASD, so they are able to develop quicker responses and more fluid conversations.

As it was mentioned and the results shows that the CTM sessions are important interventions for children with ASD to improve communication because it «allows individuals with autism to start a musical 'dialogue' or 'conversation' with the recreational therapist creating a reciprocal nonverbal bond». Children who learn to initiate conversations strengthen their bonds with their families and their therapists. By building a bond with their

therapist, children with ASD are able to become creative and create interactive responses through creating sounds and melodies.

Using music as a response, children with ASD increased eye contact and more often approached others more often. Making eye contact and approaching others are both vital aspects in nonverbal communication with others. We note that the main positive effect of therapy was a decrease in the expression of refusal of the proposed activity. Participants did not express negative reactions. In general, CTM sessions can be performed to achieve several treatment goals, such as relieving stress and anxiety, enhancing adaptive and behavioral skills, cognitive restructuring, reducing depressed mood, promoting relaxation, and preventing distress.

Integration into the school environment is the first step towards not only social interaction, but also full functioning of the student with ASD through the development of motor and communication skills that play an important role in the performance of various activities, and communication through music as an alternative method of communication has its positive impact.

BIBLIOGRAPHY

1) Astapov, V.M., Lebedinskaya, O.I., Shapiro, B.Yu. Current state of the problem of children with disabilities /V.M. Astapov et al. Children's practical psychologist. 1995. No. 7. P. 21-27

2) Carpente, JA. The Individual MusicCentered Assessment Profile for Neurodevelopmental Disorders: A Clinical Manual. New York: Regina Publishers. - 150p.

3) Clifford, S. M., & Dissanayake, C. (2008). The early development of joint attention in infants with autistic disorder using home video observations and parental interview. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(5), 791-805

4) Meshchanova, L.N. Corrective development of a child with disabilities through the means of musical art: educational and methodological manual / L. N. Meshchanova; Sarat. national research state University named after N.G. Chernyshevsky [Electronic resource]. — Saratov: [b. i.], 2016. - 51 p. — B. c. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1656.pdf (access date: 18.04.2024 Meschanova L.N., 2016

5) Proceedings of the 13th WFMT World Congress of Music Therapy July 5-9, 2011 in Seoul, Korea. ISSN: 1610-191X – 232p.

6) Shirokova, G.A., Zhadko E.G. Workshop for a child psychologist - Ed. 5th. Rostov n/d: Phoenix, 2007

7) Schore, A. N. (2005). Back to basics. Attachment, affect regulation and the developing right brain: Linking developmental neuroscience to pediatrics. Pediatrics in Review, 26(6), 204-217. Stern, D. N. (2010). The issue of vitality. Nordic Journal of Music Therapy, 19(2), 88- 102. doi:10.1080/08098131.2010.497634

8) Vlasova, T.A., Pevzner, M.S. About children with developmental disabilities. /T.A. Vlasova and others - M: Education, 1976 - 175 p.

PERSON AND FREEDOM, A PERSPECTIVE ON EDUCATION ACCORDING TO ROMANO GUARDINI

Gorzo Palaga
PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract: The article focuses on the philosophical and pedagogical legacy of the work of the philosopher Romano Guardini (1885-1968). Every page of Guardini's work is imbued with his attention to education and born out of the practical experience of lecturing, teaching and dialoguing. The article provides an overview of a bunch of essays, published in Italian: L'incontro. Saggio di analizi della struttura dell esistenza (1955); Fondazione della teoria pedagogica (1928); La libertà vivente (1927); Libertà e immutabilità (1927); Spirito vivente (1927); La persona (1939); La credibilità dell'educatore (1929). The titles already open a wide perspective on Guardini's vision of education. The structure of existence is the encounter, education cannot be reduced to methodologies, programs, techniques because it has its vital center in intentionality, which refers to the freedom and the ethos of the person viewed as a whole. Guardini says I educate because I myself fight to get educated. This struggle gives me credibility as an educator; for the fact that the same look that goes towards the other person is also directed towards me at the same time.

Keywords: Romano Guardini, philosophy of education, principles of education, integral education, integral humanism.

Romano Guardini (1885-1968), numit *Praeceptor Europae*[1], s-a născut și a trăit într-o perioadă a istorie plină de schimbări, perioadă în care punctele de reper au fost contestate și năruite de cele două războaie mondiale, care au adus cu ele o criza economică, ecologică, filosofică și existențială. Autorul nostru a căutat surse de inspirație și de motivație, dar mai ales căi prin care să-și mențină valorile spirituale în dialog cu cele profesionale. În acest sens a fost de mare inspirație, pentru activitatea de filosof și teolog a lui Guardini, întâlnirea - într-un moment de criză personală - cu M. Scheler care l-a sfătuit să înceapă de la comentariul la textele culturii occidentale pentru a explica viziunea creștină despre lume. Din aceste frecventări ale lui Guardini nasc scrieri despre Socrate, Augustin, Dante și cursuri monografice despre B. Pascal, F. Hölderlin, S. Kierkegaard, F.M. Dostoievski și R.M. Rilke. Aceste cursuri au atras atenția unui public din ce în ce mai numeros de studenți, catolici și protestanți, precum și de oameni din afara universităților din Bonn (1920-1922), din Berlin (1923-1939), din Tubinga (1943-1948) și din Monaco (1948-1963), unde Guardini a fost profesor.

Caracteristică gândirii lui Guardini este deschiderea față de numeroasele și specifice probleme ale timpului său, așa cum se vede din varietatea temelor pe care le-a tratat și din numărul impresionant al scrierilor sale, aproape 500 de cărți, articole, eseuri și conferințe. În centrul căutării sale rămâne, însă, criza existențială și religioasă a omului modern, care, rupând relația dintre natură și supranatural, trăiește în angoasa finitudinii sale. Frecventarea filosofilor a hrănit, de asemenea, formarea gândirii lui Guardini: existențialismul în forma în care s-a dezvoltat în Germania în perioada post-belică timpurie odată cu renașterea kierkegaardiană, precum și metoda fenomenologică a lui E. Husserl și M. Scheler. Guardini a găsit, în aceste curente, stimulul pentru a încerca să depășească unilateralitatea gândirii moderne, atât sub forma idealismului neo sau post-kantian, care reduce totul la subiect, cât și

[1] H.B. Gerl-Flkovitz, *Praeceptor Europae*, prefazione C. Fedeli, *Guardini educatore*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato (Bs) 2018, pp. 9-12.

sub forma pozitivismului care, prin rezultatele științifice și tehnologice, exaltă puterea omului și autonomia lui în creație[2].

Potrivit lui Guardini, sarcina filozofului este să încerce să reconstruiască unificarea cunoștințelor pe baze noi, astfel încât omul să poată revendica ființa în totalitatea ei. Teoria contrariilor sau „opoziției polare" este prisma prin care Guardini își propune să privească realitatea. Principiul „opoziției polare" este o „încercare de filozofie a vieții concrete" în care, prin oscilația dintre polarități opuse, precum unitate-pluralitate, singularitate-totalitate, originalitate-regulă, imanență-transcendență, adevăr-minciună, bine-rău, etc., se realizează un dinamism unitar care constituie natura ființei; fiecare pol, de fapt, în timp ce se opune și se distinge de celălalt, este în același timp condiționat de el. Destinul omului se împlinește în posibilitatea fie de a menține unitatea vie a contrariilor, fie de a o distruge prin acțiunea sa liberă. Erorile civilizației moderne, după Guardini, provin din unilateralitate, din intenția de a anula ce este opus în celălalt, denaturarea mișcării polare prin schimbul contrariilor cu altele contradictorii: binele și răul, frumosul și urâtul sunt contradictorii, adevărul și falsitatea, iar spiritul tinde să nu le împace într-o sinteză imposibilă, ci să nege răul, falsul etc.; dimpotrivă, negarea unui contrariu duce la cristalizarea mișcării și la denaturalizarea realității concrete[3]. Sarcina pe care și-o alege Guardini, filosof și teolog, constă, așadar, în a-l ajuta pe om să reconstruiască acea unitate spirituală care fost zdrențuită în lumea modernă.

1. ÎNTĂLNIREA. ESEU DE ANALIZĂ A STRUCTURII EXISTENȚEI UMANE (1955)[4].

În acest eseu, autorul aruncă o privire de ansamblu asupra progresului existenței care prinde contur, și deci consistență, printr-un număr infinit de elemente, unele produse de necesitatea lor intrinsecă, altele însă, de voința persoanei. Acest proces, numit și *flux*, conține un element, căruia autorul dorește să îi dedice atenție, și anume *întâlnirea* cu scopul de a re-trezi experiența[5]. În cea mai cunoscută definiție, *întâlnire* înseamnă că două realități se ciocnesc una cu cealaltă. Aceste realități pot fi două bile de biliard care urmează legile mecanice ale fizicii, sau o sămânță pe coaja unui copac urmând legile fizicii și biologiei, sau două animale după legea nevoilor lor fiziologice. Dar, „întâlnirea în sensul adevărat și autentic", spune Guardini, „are loc numai atunci când omul este cel care întâlnește realitatea"[6]. Omul poate să acționeze asupra realității în mod instinctiv, animalic, pentru a-și satisface nevoile sau poate să medieze această acțiune, dintr-o altă perspectivă, și atunci din această întâlnire se naște o operă de artă sau o nouă semnificație. Pentru ca întâlnirea să se întâmple este necesară libertatea, care se distanțează fie de nevoile proprii fie de „obiectul", care se află în fața lui pentru a-l privi și a-l primi. În acest sens sunt grăitoare cuvintele autorului: „Faptul, pur și simplu, de aici-și-acum a existenței, cu evidența ei, este parcă suspendat și se deschide un adânc, care vine de departe; ceea ce părea evident devine nou și se umple de uimire"[7].Toate obiectele au în ele o consistență purtătoare de noutate care are nevoie de atenție pentru a se dezvălui: „ Așa cum definește Platon, iar după el și mai hotărât Augustin, când se spune că ideile strălucesc; că actul de a percepe, în care constă cunoașterea, este în același timp și mai radical o ființă stăpânită de obiectul care i se dăruiește; a iubi înseamnă și să fii atins și atras de ceea ce este plin de bine și valoare"[8].

[2] https://www.treccani.it/enciclopedia/romano-guardini
[3] Cfr. C. Fedeli în *Persona e libertà,* Op. cit., pp. 4-26.
[4] R. Guardini, *L'incontro. Saggio di analisi della struttura dell' esistenza umana*, Op. cit., p. 27.
[5] Cfr., R. Guardini, Op. cit., p. 27.
[6] R. Guardini, Op. cit., p. 29.
[7] *Ibidem.*
[8] R. Guardini, Op. cit., p. 33.

Din întâlnire se naște gândirea care aduce o nouă viziune despre lume, atunci când este autentică, marcată de acel „moment propice", în care toate dimensiunile persoanei sunt armonizate într-o disponibilitate atentă pentru a asculta deoarece, „realitățile esențiale sunt dăruite. Și aceasta indică inteligenței noastre o instanță obiectivă, care o depășește pe cea a fiecărei individualități umane"[9]. Cunoașterea de sine este posibilă, de altfel și ea, datorită întâlnirii, deoarece prin angajamentul relației cu realitatea din afară persoana revine la sine cu o înțelegere, o semnificație nouă. „Omul se înclină dincolo de sine spre celălalt, spre ceea ce constituie esența lui, și ajunge cu adevărat la sine, tocmai și exclusiv în acest fel"[10].

2. FUNDAMENTUL TEORIE PEDAGOGICE (1928)[11].

Acesta este eseul „manifest" al lui Guardini care propune o viziune de educație integrală, dinamică și permanentă. Progresul spiritual al epocii moderne este marcat de nevoia de a se desprinde de viziunea integrată medievală și de a se afirma într-o viziune sectorială care a dus la rătăcirea conexiunilor pe diferite planuri. În această căutare a specificului, și pedagogia se întreabă care este „esența actului pedagogic" și descoperă că, de fapt, acesta este „împletit cu contextul religios, filosofic, psihologic al *Weltanschauung*[12]*"*.

De unde izvorăște actul pedagogic, se întreabă autorul, din cauze externe sau dintr-o necesitate interioară? Existența se sprijină pe devenire, necesară pentru cunoașterea de sine: devin ceea ce sunt, într-o continuă dialectică între posibilitate și realitate. În această tensiune, autorul introduce o a doua dialectică, ce presupune renunțarea la sine și deschiderea către ce se oferă privirii „pe această dublă dialectică, și pe liniile polarității ei, se sprijină, în întregime, impulsul de formare*"*[13]. Hotărârea de a acționa determină persoana să experimenteze libertatea și responsabilitatea: impulsul de a se auto-realiza și modul în care această realizare se actualizează. În experiența întâlnirii cu realitatea, persoana descoperă că aceasta este imuabilă și este animată de o energie proprie numită spirit.

Sensurile atribuite educației vizează trei modele de persoană: cea care posedă o cunoaștere cvasi-universală, cea care acționează bine și cea care are o sănătate deplină și astfel subordonează educația unui singur scop, specific. Pentru Guardini formarea este ceva mai mult și aici el introduce conceptul de „forma vivente" pentru a numi acel centru ontologic care cuprinde energiile persoanei, acel nucleu, unde se înrădăcinează libertatea, creativitatea și unicitatea și care pulsează de vitalitate în mod constant și dialectic între ceea ce este și ceea ce, în mod necesar, trebuie să devină în relație cu obiectele[14] concrete pe care le întâlnește și care se prezintă, impunând o limită. „Pentru ca exist si avansez în viață din proprie inițiativă", spune autorul, „situația mă înconjoară de fiecare data ca o limită (...). De vreme ce sunt om, situația se întoarce către mine cerându-mi să o satisfac etic; să îmi asum întreaga responsabilitate pentru mine în ea; să decid și acționez în consecință. Eu, pentru că sunt eu, trebuie să profit de această ocazie unică, așa cum ea dospește de la sine; să o pătrund; să primesc ceea ce îmi oferă, să o desăvârșesc și să o merg înainte"[15]. Persoana este chemată, *hic et nunc*, să stea față în față cu realitatea și ceva nou și irepetabil se întâmplă: „În această întâmplare ceva se împlinește. În întâlnirea cu împrejurarea irepetabilă, izvorăște din mine ceea ce doar aici poate să se nască. Devin eu, în decizia mea irepetabilă. În ea se împlinește

[9] R. Guardini, Op. cit., p. 38.
[10] R. Guardini, Op. cit., pp. 46-47.
[11] R. Guardini, *Fondazione della teoria pedagogica,* Op. cit., p. 49.
[12] Cfr. R. Guardini, Op. cit., p. 52.
[13] R. Guardini, Op. cit., p. 56.
[14] Categoria „obiect" cuprinde, pentru autor, pe lângă obiectele materiale și experiențele relaționale cu fenomene, evenimente, persoane.
[15] R. Guardini, Op. cit. , pp. 77-78.

un destin[16]". Cunoașterea de sine și cunoașterea în sine sunt, pentru Guardini, experiență de deschidere, asumare a realității concrete. Identitatea personală este un act de construcție: „Persoana, această persoană constă în totalitate in actul de a îndeplini și de a depăși fiecare întâlnire, într-un mod responsabil și creativ. Apoi momentul trece, iar unul nou apare. Asta e tot"[17]. Pentru a primi mesajul purtat de obiectele care ni se arată avem nevoie de acea capacitate de a *ne mira,* deprinderea care a ghidat filosofii dintotdeauna, unica opusă evidenței presupuse.

Existența nu poate fi așezată, după Guardini, după categoria armoniei perfecte, deoarece existența are în ea ceva neîmplinit, ceva zdrențuit și tragic și în același timp fascinant și frumos. Limita este singura certitudine care conține un nu și un da și, de aceea, spune autorul, „elementul pedagogic" consistă în „punctul dialectic", unde cele două dimensiuni, statică și dinamică, se intersectează într-o „tensiune polară" către un nou mod de a se mira[18].

Individul în relația sa cu obiectul verifică propria capacitate de a păstra distanța necesară, în libertate, cultivând propriul *ethos* sau rătăcește propria identitate în cea a obiectului cum deseori se întâmplă cu inteligența artificială sau cu tehnica. Ce anume mă poate ajuta, se întreabă Guardini, să rămân lucid și autentic sub avalanșa seducătoare a obiectelor? Și răspunsul se poate găsi și regăsi în „specificul pedagogic" care „constă încă o dată în punctul prospectiv de convergență al acestei arhitecturi de linii și planuri" și „recunoașterea lui constituie ultima, cea mai profundă intuiție pedagogică"[19].

3. LIBERTATE VIE (1927)[20].

„Libertatea vie", acest atribut uman, pune persoana într-o postură incomodă, o scoate din nevoia de a fi confirmată, protejată, susținută, promovată și o constrânge să se pregătească la întâlnirea cu realul, pentru a-l înțelege și asuma[21]. Libertatea, pentru Guardini, este o dimensiune experențială și dinamică care se face cunoscută persoanei prin alegerile pe care le face, prin această posibilitate de a acționa în mai multe feluri din care eu aleg felul meu de a acționa, experimentez ce este libertatea concretă. „Libertatea este și ceva ce există în același timp în dialectica datului și a sarcinii", spune autorul, „este punctul de plecare, pentru că dacă nu sunt esențial liber nu pot deveni niciodată așa. Pentru libertate nu poți lucra decât liber, pentru că cu ea începe ceva nou. Devine reală doar datorită faptului. Libertatea este, de asemenea, un habitus, care trebuie dobândit și dezvoltat"[22]. Pentru Guardini „libertatea vie" este atunci când libertatea psihologică se împletește cu cea axiologică, act și conținut. Libertatea este strâns legată de valori: nu ești eliberat de ceva, ci ești liber pentru ceva. Lumea valorilor spirituale este lumea libertății și a adevărului, ca la Socrate[23]. Aici este cel de-al treilea inel al libertății, cea personală care poate fi atinsă atunci când se cultivă singurătatea și comuniunea care introduce libertatea morală. În acest punct se conturează cosmosul etic care implică, în mod necesar, cele trei dimensiuni de libertate și deschide înspre libertatea religioasă. În pedagogie, libertatea este presupusul - adică punctul de plecare al construcției - atmosfera și finalitatea. Cum se articulează libertatea cu imuabilul este o provocare continuă, care rămâne la alegerea fiecăruia, deoarece „de fiecare dată când o

[16] R. Guardini, Op. cit., p. 78.
[17] *Ibidem*.
[18] Cfr., R. Guardini, Op. cit., pp.82-83.
[19] R. Guardini, Op. cit., p.91
[20] R. Guardini, *Libertà vivente*, Op. cit., p. 93.
[21] Cfr. R. Guardini, Op. cit., p. 97.
[22] R. Guardini. Op. cit., p. 103.
[23] Cfr. R. Guardini, Op. cit., pp. 106-107.

persoană acționează în libertate", spune Guardini, „lumea efectuează ultimul său pas"[24], înfăptuind.

4. SPIRIT VIU (1927)[25].

Acesta este titlul eseului care completează această triadă - *La libertà vivente, Libertà e immutabilità, Spirito vivente* - în care autorul propune cititorului să se lase condus pe strada raționamentului său cu convingerea că va experimenta o nouă semnificație. Termenul de spirit a primit, și el, de-a lungul secolelor diferite conotații, reflectând viziunea curentului, culturii sau a autorului. Guardini dorește să-l poziționeze pe tărâmul Revelației creștine, unde spiritul este manifestarea creativă a prezenței lui Dumnezeu în lume. Aceste spirit viu este acea energie care conduce persoana, care se deschide acțiunii sale, în a-și găsi echilibrul și expresia în mijlocul dialectic dintre libertate și imuabilitate înspre realizarea de sine. „ Realismul autentic al relației cu lumea își are rădăcinile aici", afirmă autorul, „la fel de departe de o capitulare în fața naturii, cât și de o separare idealistă sau dualistă de lume. Adică nu sub forma unei sinteze sau a unei căi de mijloc, ci ca un comportament propriu, în primul rând, viu, cu adevărat concret"[26].

5. PERSOANA (1939)[27].

Este titlul eseului în care autorul creionează trăsăturile esențiale ale acesteia. Primul contur evidențiază persoana ca „formă" care conține materia, energia, proprietățile, acțiunile, evenimentele, relațiile așezate într-un mod anume. Al doilea contur pune în lumină persoana ca „individualitate" care se construiește pe două planuri: unul exterior, prin care persoana intră în contact cu universul care o înconjoară și își creează un habitat și unul interior, unde contactul cu exteriorul are o rezonanță. Al treilea nivel găzduiește „personalitatea" , termen care arată „forma individualității vii, deoarece este determinată de către spirit"[28] și alimentată în „interioritate", unde devine „auto-conștiință". „Adevărata conștiință apare doar atunci", afirmă Guardini „când percepția este elaborată spiritual și duce la înțelegerea semnificațiilor, sau este ordonată de la început în înțelegerea semnificațiilor[29]. Această interioritate a personalității este caracterizată și de „voință" care este pusă în mișcare atunci când recunoaște un obiect ca și valoare proprie și acționează. De aceea interioritatea persoanei este compusă - ca o melodie - de modul de a acționa și crea, nu pentru a produce ceva util, ci pentru a crea o formă expresivă, o operă de artă, care este purtătoare de un semnificat gata pregătit să fie cules și re-cules de fiecare dată când intră în contact cu un interlocutor. Aici se poate înțelege termenul de „spirit viu" așa cum Guardini îl definește: „persoană înseamnă că eu, în ființa mea, nu pot fi în cele din urmă posedat de nicio altă instanță, ci că îmi aparțin"[30], chiar și atunci când prestanța este cea care este considerată valoare pe piață. Pericolul apare, în mod real, atunci când persoana se îndepărtează de „justiție și iubire". Dreptatea, în sensul de măsură potrivită, este cea care arată locul fiecărui obiect și impune respectul de sine și de celălalt. De altfel, iubirea este cea care recunoaște dreptul de a exista al celuilalt - lucru sau persoană - și depășește teama de necunoscut. „Oricine știe ceva despre iubire cunoaște această lege: că numai îndepărtându-se de sine se afirmă acel sentiment de vastitate deschisă

[24] R. Guardini, Op. cit., p. 138.
[25] R. Guardini, *Spirito vivente,* Op. cit., p. 139.
[26] R. Guardini, Op. cit., p. 167.
[27] R. Guardini, La persona, Op. cit., p. 169.
[28] R. Guardini, Op. cit., p. 174.
[29] R. Guardini, Op. cit, p. 175.
[30] R. Guardini, Op. cit., p. 181.

în care sinele devine real și toate lucrurile înfloresc”[31]. Pentru Guardini, persoana nu poate fi condiționată de obiectele exterioare și nici de cele interioare deoarece în fața unui obiect omul este un participant obiectiv. Dar atunci „când eu, cu mine, mă uit spre celălalt, devin deschis și mă arăt. Dar relația rămâne incompletă dacă aceeași mișcare nu are loc și din cealaltă parte: se realizează doar atunci când celălalt îmi permite să devin tu al lui.(...) Dacă acest lucru nu se întâmplă totul rămâne dureros de incomplet”[32]. Relația eu - tu se realizează în diverse modalități de la cea mai simplă, a unui salut, la cea mistică a iubirii. În această relație, limba joacă un rol important, deoarece pentru Guardini „limba este pre-structura obiectivă” pentru întâlnirea inter-personală, fiindcă persoana există în formă dialogică, destinată să devină „eu al tău” pentru a fi persoană cu adevărat trebuie să depășească singurătatea[33].

Aici autorul introduce conceptul său de persoană creștină, eu - Tu, unde întregul univers este purtător de Cuvântul, pe care Dumnezeu îl adresează persoanei și aceasta îl re-adresează emițătorului sub formă de răspuns[34]. Parcurgând scrierile sfântului Pavel, autorul concluzionează astfel: „(...) viziunea paulină asupra persoanei reprezintă definiția extremă a ceea ce este, în esență, experiența creștină a persoanei. În sfârșit, dacă luăm în considerare viața creștină la un nivel înalt și structura conștiinței sale personale și modul în care se comportă cel care crede cu adevărat în relația cu Dumnezeu, atunci conținutul gândirii pauline pare mult mai bogat decât ceea ce îndrăznim în general să admitem[35].

6. CREDIBILITATEA EDUCATORULUI (1929)[36].

„Care este conținutul sarcinii educatorului, căile și scopurile educației” se întreabă Guardini; când se educă o persoană, se supune unei testări și i se spune ce să facă, cum să facă etc.: dar cu ce autoritate „să-i spui acestui om, cum trebuie să se realizeze?”[37]. Dacă această autoritate vine din iluzia de a fi educat deja, atunci ești rătăcit. Ar fi mai potrivi să spui „pentru că eu însumi lupt să fiu educat, această luptă îmi acordă credibilitate ca și educator pentru că aceeași privire care se îndreaptă spre cealaltă persoană, se îndreaptă spre mine însămi”[38]. Totul începe cu o privire!

Educarea înseamnă „să dau curaj acestei persoane înspre ea însăși”, pentru ca ea să-și găsească propria cale și să-și dobândească libertatea, prin exemplu”. Viața este trezită numai de viață”, spune Guardini, „cea mai puternică forță a educației constă în faptul că eu însumi\însămi mă dedic și mă străduiesc să cresc” și „tocmai faptul că lupt pentru a mă perfecționa dă credibilitate preocupării mele pedagogice pentru celălalt”[39]. Fie educatorul, fie educatul „suntem figuri neterminate, numai schițate”, afirmă autorul și, de aceea, „suntem credibili doar în măsura în care realizăm că ne așteaptă un test etic identic cu cel al celui care trebuie educat”, întrucât „amândoi vrem să devenim ceea ce trebuie să fim”[40].

Punctul de plecare pentru un educator serios este cunoașterea, care implică acceptarea naturii omului, care este împletită de energii bune și rele, care nu sunt distincte că dacă ar fi, tare ușor ar putea fi eliminate (cresc împreună ca și grâul și neghina): „iată intuiția

[31] R. Guardini, Op. cit., p. 186.
[32] R. Guardini, Op. cit., p.194.
[33] Cfr. R. Guardini, Op. cit., p. 201.
[34] Cfr. R. Guardini, Op. cit., pp. 202-203.
[35] R. Guardini, Op. cit. pp. 218-219.
[36] R. Guardini, *La credibilità dell educatore*. Acest eseu este redactarea stenografică, revăzută de Guardini, ale introducerilor din fiecare dimineață în timpul întâlnirilor...p.221.
[37] R. Guardini, Op. cit., p. 222.
[38] *Ibidem.*
[39] *Ibidem.*
[40] R. Guardini, Op. cit., p. 223.

pedagogică cea mai profundă", spune Guardini: „să vezi, că punctul arhimedic pentru tot ce este bine este în om", de aceea „sarcina educatorului constă în a-l descoperi, în sine și în celălalt"[41].

Conștientizarea naturii umane aduce cu sine conceptul de „creștere" non lineară[42]. Progresul persoanei, în procesul ei de dezvoltare, este întortocheat, izvorăște din interior din acel centru personal și vital, trece în modul de a fi și de a face care devine din ce în ce mai conștient. Momentele de stază, de refuz au la îndemână, spune Guardini, un instrument practic: exercițiul. Acesta duce la repetare unei acțiuni, considerată justă, până când devine virtute adică act care exprimă o valoare activă, care este un mijloc pentru a depăși lenea sau indolența, deoarece intră în contact cu cunoașterea și judecata, atinge voința și dorința, menținându-le active cu „răbdare și constanță"[43].

Persoana este ghidată sau, mai bine spus supusă, energiei instinctelor, care încearcă, fiecare pe cont propriu, să domine: „când slăbesc frâiele tendinței spre muncă și activitate, nu mai rămâne un teren fertil pentru interioritate și tăcere. Dacă las conștiința și gândul să se sufoce, nu mai rămâne niciun centimetru pentru creștere din sursa intimă și originală, proprie"[44]. Dar instinctele sunt acele energii necesare progresului și creșterii, însă au nevoie să fie educate, armonizate oarecum între ele, dacă nu devin tiranice. În acea „opoziție polară" dintre „împlinire și depășire", spune autorul, „numai în tensiunea câștigătoare dintre împlinire și depășire omul se desăvârșește cu adevărat pe deplin"[45].

Dezvoltarea, progresul persoanei consistă în primul rând în conștientizarea propriilor limite care pentru Guardini au un rol de hotar, nu doar de o lipsă, necesar pentru ca persoana să-și cunoască propria fizionomie și să fie stăpână pe propriul teritoriu, să „pună piciorul în propria viziune" deoarece „totuși, fiecare limită este și o formă, un profil, în care existența este protejată"[46]. În acest punct persoana are nevoie de un model, pe care trebuie să-l aleagă cu grijă „o figură care nu corupe, care nu înșală, care nu te face extravagant și excentric, ci ajută, deschide orizonturi, transmite forță și stabilitate, proiectează înainte"[47] pentru a intra în acea relația dialogică și dialectică necesară până la un punct în care te hotărăști pentru „propria originalitate".

Finalul acestui ultim eseu este o sinteză a viziunii despre educație a lui Guardini, care se înrădăcinează în conștiința creștină, căreia aparține misterul întrupării fiecărui om: „Aici, întotdeauna a trebuit să presupunem un lucru: misterul nașterii. Tot ceea ce am spus nu are sens decât în contextul faptului că acest om, în carne și oase, există. Existența lui este în afara domeniului educației. Întră în realitatea vieții, aducând cu el propriul destin: intră, aducând cu el legile constitutive, energiile, nevoile. Toate acestea sunt acolo: date"[48]. Această conștientizarea, a misterului, este necesară pentru că de aici pleacă acțiunea educativă: „Acesta este norocul nostru și sarcina -greutatea- noastră. Tot ceea ce se numește educație înseamnă, în cele din urmă, să rămânem în acest mister, să ne oferim serviciul, ajutorul și să remediem acolo unde este necesar"[49].

Așa cum spune Jeanne Hersh[50], pentru a cunoaște un autor, trebuie să-l „frecventezi", deoarece petrecând timp cu el se activează toate dimensiunile - inteligența, creativitatea,

[41] R. Guardini, Op. cit., p.226.
[42] R. Guardini , *Le età della vita,* Prefazione di Alessandro Zaccuri, Editura Vita e Pensiero, Milano, 2011.
[43] Cfr., Guardini, Op. cit., pp. 227-229.
[44] R. Guardini, Op. cit., p. 231.
[45] *Ibidem*.
[46] R. Guardini, Op. cit., p. 232.
[47] R. Guardini, Op. cit., p.233.
[48] R. Guardini, Op. cit., p. 234.
[49] Ibidem.
[50] Hersch Jeanne, Mirarea filozofică - Istoria filozofiei europene (traducere Drăgan Vasile), editura Humanitas, București, 2022

spiritul - și se face experiența întâlnirii conducând la un mod nou de privi. Frecventând scrierile lui Guardini, ne-am lăsat ghidați, pas cu pas, am descoperit câtă bogăție este cuprinsă în paginile autorului și am încercat să le oferim cititorului prin prisma acestei întâlniri.

BIBLIOGRAPHY

1. Articole:

Cacciari Massimo, *L'aut aut sull'Europa di Romano Guardini,* in] **Rivista Vita e Pensiero, anul CI, nr. 2 marzo-aprile 2018,** editura Vita e Pensiero, Milano

Gerl-Flkovitz Hanna Barbara, *Guardini e Heidegger: un dialogo inespresso* [in] **Rivista Vita e Pensiero, anul CII, nr. 4 luglio-agosto 2019,** editura Vita e Pensiero, Milano

Osto Giulio, *Persona e libertà. L'educazione secondo Guardini* [in] **Rivista Dialoghi, anul XXIII, nr. 89, gennaio-marzo 2023,** Editura Fondazione Apostolicam Actuositatem, Roma

2. Opere:

Gerl-Flkovitz Hanna Barbara, *Praeceptor Europae*, Prefazione C. Fedeli, *Guardini educatore,* editura Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, 2018

Guardini Romano, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di Carlo Fedeli, Editrice Morcelliana, Brescia 2023

Guardini Romano, *Le età della vita,* Prefazione di Alessandro Zaccuri, Editura Vita e Pensiero, Milano, 2011

Hersch Jeanne, *Mirarea filozofică - Istoria filozofiei europene (traducere Drăgan Vasile),* Editura Humanitas, București, 2022

RELEVANT ISSUES CONCERNING THE WELL-BEING OF ROMA CHILDREN IN THE EDUCATION SYSTEM

Rodica Pentea-Pop
PhD, University of Oradea

Abstract: We believe that our recent research findings have the potential to facilitate increased participation of Roma children in activities that contribute to enriching their life experience. The development of effective strategies that respond to the specific needs of these children and their families depends on the informed perspective of those directly affected. The results of our study will have an important impact on perceptions of the well-being of Roma children and will form the basis for the development of relevant measures and initiatives aimed at improving their living conditions, access to material and social resources, and providing adequate individual and family support. Ultimately, we aspire to increase the level of satisfaction and well-being in the lives of these children.

Keywords: well-being, Roma children, school satisfaction

Situația socială și economică din România reflectă o gamă variată de provocări în care se confruntă comunitățile vulnerabile, iar copiii romi constituie un segment profund afectat. Bunăstarea acestor copii rămâne o prioritate nesoluționată în totalitate în cadrul politicilor publice și al practicilor sociale actuale. În paragrafele următoare, ne vom concentra pe analiza contextului de viață al acestor copii și pe identificarea nevoilor specifice ale acestora.

Pentru a analiza bunăstarea diferitelor segmente demografice, este important să luăm în considerare următoarele aspecte, precum educația, integrarea socială, sănătatea și condițiile economice, folosind indicatori specifici pentru fiecare dimensiune. În special, atunci când discutăm despre bunăstarea copiilor, educația reprezintă un domeniu de maximă importanță. În acest context, legislația națională a fost adaptată pentru a se conforma standardelor internaționale. Educația constituie pilonul central în creșterea echilibrată a oricărui copil, fiind un drept fundamental garantat de articolul 28 din Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului, care stipulează accesul liber și gratuit la învățătură. În contextul bunăstării copiilor romi, cercetările actuale indică faptul că, în pofida unei serii de inițiative bine intenționate axate pe integrarea acestora în sistemul educațional, rezultatele rămân limitate. Chiar și în fața unui cadru legislativ favorabil și a desfășurării programelor de incluziune școlară, obstacolele istorice, sociale, culturale și economice, precum și prejudecățile discriminatorii continuă să împiedice accesul egal la educație pentru copiii romi.

Participarea minorității rome în cadrul sistemului educațional românesc este considerabil diminuată atunci când o comparăm cu prezența copiilor din comunitatea majoritară. Se constată o incidență crescută a absențelor și a cazurilor de abandon școlar între membrii acestei comunități, conform rapoartelor Comisiei Europene din anii 2004 și 2012, precum și studiilor realizate (Ringold et all., 2005). Conform cercetărilor efectuate de UNICEF în anul 2018, bunăstarea copiilor romi este afectată semnificativ de accesul limitat la educație, aceștia având o probabilitate de șase ori mai redusă de a finaliza ciclul de învățământ secundar comparativ cu ceilalți copii. Studiul menționat mai sus evidențiază că aproximativ două treimi dintre tinerii romi nu au finalizat nici măcar ciclul primar de educație sau gimnazial, o proporție de cinci ori mai mare față de cea înregistrată în rândul populației majoritare. În plus, un număr infim de copii romi ajung să se înscrie în ultimul an de liceu. Având în vedere persistența și amploarea acestor fenomene, este esențial să identificăm

cauzele care contribuie la menținerea comunităților rome într-un ciclu nefavorabil de marginalizare, sărăcie, lipsa locurilor de muncă și acces restrâns la resursele educaționale.

II. Bunăstarea subiectivă a copiilor.

Cercetarea privind bunăstarea subiectivă a copiilor adoptă o abordare interdisciplinară și transdisciplinară, cunoscând o expansiune notabilă în decursul ultimelor decenii. Bunăstarea subiectivă este un concept care reflectă modul în care un individ percepe şi apreciază nivelul său general de satisfacție în viață (Veenhoven, 1997). Această noțiune cuprinde evaluarea personală a calității vieții, fiind descrisă ca măsura în care o persoană își judecă experiențele de viață într-un mod pozitiv. Conform studiilor efectuate de Diener (1944), bunăstarea subiectivă este un construct complex care se bazează pe trei componente fundamentale. În primul rând, este vorba despre trăirea frecventă a emoțiilor pozitive, precum bucuria și interesul, care contribuie semnificativ la percepția de ansamblu asupra calității vieții. În al doilea rând, este esențială existența unui nivel redus al emoțiilor negative, cum ar fi supărarea și anxietatea, care, atunci când sunt prezente într-o măsură limitată, nu umbresc experiența generală pozitivă. În ultimul rând, o componentă crucială a bunăstării subiective constă în evaluarea cognitivă favorabilă a vieții în ansamblul său și în ceea ce privește domenii specifice ale existenței, ca familia, mediul educațional și comunitatea. Astfel, bunăstarea subiectivă reflectă o abordare holistică și integrativă asupra calității vieții individuale.

Există o conexiune directă și semnificativă între percepția globală de bunăstare subiectivă și aprecierile cognitive specifice diferitelor sectoare ale existenței. Fiecare individ își construiește evaluarea globală asupra vieții printr-un proces complex, influențat de un set personal de algoritmi și, concomitent, prin prisma unor factori socio-culturali. Astfel, starea de satisfacție generală reflectă o sinteză între multiplele dimensiuni ale vieții (Bălțățescu, 2007).

Copiii sunt recunoscuți ca entități sociale active, având propriile drepturi și opinii. Astfel, s-a asistat la o evoluție semnificativă în abordarea cercetării, de la percepția copilului ca obiect de studiu, la recunoașterea acestuia ca subiect activ, cu implicații directe în contexte educaționale, cum ar fi școala, unde satisfacția lor față de experiențele educaționale devine un indicator relevant pentru evaluarea și îmbunătățirea bunăstării generale. Educația constituie axa centrală a activităților zilnice a elevilor, reprezentând spațiul în care aceștia își dezvoltă relații semnificative atât cu cadrele didactice cât și cu colegii lor. În acest mediu propice, bunăstarea subiectivă a elevilor este stimulată, contribuind astfel la o experiență educațională deplină și la o creștere armonioasă. Sentimentul de mulțumire generat de experiența școlară are o contribuție semnificativă la bunăstarea subiectivă, comparabilă cu aceea a satisfacției provenite din utilizarea timpului liber, influențând astfel pozitiv gradul de împlinire personală pe termen lung (Cummins, 2007). Instituția educațională îndeplinește un rol esențial în modelarea identității, susținerea stimei de sine și dezvoltarea abilităților sociale, fiind totodată un cadru propice pentru stabilirea de relații interpersonale cu colegii și cadrele didactice. Astfel, școala ocupă o poziție privilegiată în dezvoltarea copiilor și adolescenților, anticipându-se ca aceasta să contribuie semnificativ la bunăstarea subiectivă a tinerilor (Bălțățescu, 2009).

Satisfacția școlară constituie o componentă esențială a evaluării subiective și a bunăstării în contextul educațional, fiind considerată o apreciere cognitivă a calității experienței educaționale. Această noțiune este investigată atât din perspectiva educațională, privind-o ca pe un barometru personal al standardelor educaționale, cât și din unghiul studiilor privind calitatea vieții, având în vedere că mediul școlar joacă un rol crucial în viața de zi cu zi a copiilor și adolescenților, fiind comparabil, în anumite aspecte, cu sfera profesională a adultului. Abordările contemporane pun accent pe necesitatea înțelegerii performanței școlare nu doar prin prisma realizărilor academice, ci și prin importanța pe care

o are integrarea socială a elevului în cadrul colectivității școlare, subliniind astfel dimensiunea sociologică a educației în evaluarea bunăstării subiective (Huebner, 2001) . Există o interdependență semnificativă între bunăstarea subiectivă a elevilor și succesul lor în mediul școlar. Se constată că nemulțumirea în legătură cu instituția de învățământ se leagă de scăderea performanțelor academice, aceasta având un impact predictiv asupra absenteismului și, într-un final, asupra abandonului școlar, conform studiilor realizate (Hatos & Băltățescu, 2009). Chiar dacă legătura cauzală dintre aceste două aspecte nu este întotdeauna explicită, există teoreticieni care susțin că rezultatele școlare deficitare pot declanșa o dezangajare din partea elevilor, inclusiv a celor aflați în perioada copilăriei și adolescenței. Așadar, atenția acordată bunăstării subiective în contextul școlar este esențială pentru a asigura un mediu educațional propice dezvoltării și excelenței academice a tuturor elevilor.

În concluzie bunăstarea subiectivă a copiilor este un concept complex și multidimensional (Ben-Arieh, A., et al. 2017). Conceptul se referă la un set de caracteristici individuale care stau la baza unei stări pozitive și se încadrează într-un continuum de emoții pozitive și negative, precum și în evaluarea contextelor semnificative din viața copiilor (Rees et al. 2010)

III. Școala și incluziunea copiilor romi

Chiar dacă termenii școală incluzivă sau egalitate de șanse sunt des vehiculați când se discută despre programele educaționale adresate elevilor romi, pentru sistemul educațional rămâne încă o provocare să răspundă în egală măsură nevoilor culturale ale tuturor elevilor săi. Mai mult, cazurile de discriminare şi segregare din şcolile româneşti fac parte încă, din nefericire, din realitatea sistemului educațional.

Educația copiilor romi în România: 90% dintre copii neșcolarizați provin din familiile sărace, demonstrează cât de puternic este condiționat accesul la învățământ de resursele economice ale familiei de origine. O serie de factori determinați corelează cu neșcolarizarea precum: vecinătatea/influența culturală, limba vorbită în familie, naționalitatea declarată. În comunitățile compacte de romi, unde limba preponderent vorbită acasă este limba romani și unde romii își declară naționalitatea, participarea școlară este mai redusă. În aceste comunități există și o neîncredere mai mare față de școală sau acționează un model cultural diferit dar nu putem exclude ipoteza izolării.

IV.STUDIU CALITATIV ASUPRA BUNĂSTĂRII COPIILOR ROMI.

În realizarea studiului, am luat în considerare prioritățile copiilor în privința școlii și culturii romilor. Acest studiu contribuie la o înțelegere mai profundă a importanței de a asculta vocile copiilor și tinerilor romi. Ne reamintește că toți copiii au dreptul egal la o viață bună, care include îngrijire și protecție, precum și dreptul de a participa și de a fi ascultați. Studiul evidențiază clar că acești copiii romi doresc să participe și să aibă o influență mai mare asupra aspectelor legate de mediul lor cotidian.

4.1 Scopul și obiectivele studiului

Scopul cercetării noastre este înțelegerea contextului de viață zilnic a copiilor romi prin intermediul măsurării propriilor opinii, de a obține o perspectivă clară asupra percepțiilor și evaluărilor pe care copiii romi le au asupra propriei vieți, în raport cu diferite situații cotidiene și domenii ale bunăstării lor cu referire la școala și de a identifica nivelul general al bunăstării subiective a copiilor romi în mediul educațional, respectiv unele aspecte și factori specifici care sunt implicați în dinamica bunăstării subiective a acestora.

Identificarea modului în care copiii romi își percep propria bunăstare este *obiectivul general* al cercetării care aduce în atenție caracteristicile-cheie ale vieții acestor copii de etnie romă. Studiul actual ne permite să ascultăm direct vocea copiilor și să înțelegem punctul lor de vedere, este o oportunitate unică de a valoriza perspectiva copiilor romi cu privire la bunăstarea lor. În acest fel, vom putea identifica variații și diferențe în ceea ce privește prioritățile și valorile copiilor romi.

4.2 Metodologia studiului. Contribuția metodelor calitative în cercetarea bunăstării subiective a copiilor este un subiect de mare importanță în domeniul cercetării sociale. Am realizat acest studiu cu scopul de a explora percepția bunăstării copiilor romi în mediul educațional. Prin intermediul interviurilor de grup, am oferit copiilor o platformă unde să își exprime părerea și să discute despre conceptul de bunăstare. Aceste sesiuni de grup au facilitat interacțiunea între copii și le-au permis să își împărtășească gândurile și experiențele referitoare la ce înseamnă pentru ei să fie bine și fericiți. Această abordare ne-a ajutat să identificăm atât aspectele care contribuie la bunăstarea lor, precum și factorii care le pot afecta starea de bine.

4.2.1 Interviurile de grup și focus grupurile în cercetările cu copii: - *Interviul de grup* reprezintă una dintre metodele de cercetare folosite în contextul social, cu scopul de a aduna date într-un mod cât mai autentic și reprezentativ. Studiile realizate în domeniul bunăstării copiilor au demonstrat că interviurile de grup și metoda focus grup pot aduce multiple beneficii în cunoașterea și înțelegerea comportamentului și gândirii copiilor. De exemplu, un studiu efectuat de Ritchie & Lewis (2003) a arătat că această metodă este utilă în identificarea și evaluarea emoțiilor și atitudinilor copiilor în fața anumitor situații. *Metoda Focus Grup* implică organizarea unor grupuri mici de copii în care se discută liber și deschis despre teme specifice. Moderatorul facilitează discuțiile și încurajează participanții să își exprime opinii, gânduri și emoții. Focus-grupul nu are o definiție precisă: termenul desemnează de fapt o varietate de tehnici (Cojocarul, 1994). Focus grupul reprezintă o metodă de colectare a informațiilor care implică interacțiunea între un grup de participanți și un intervievator pregătit.

4.2.2 Importanța desenelor în exprimarea copiilor Desenul este o modalitate eficientă prin care acești copii își pot exprima gândurile, sentimentele și ideile. Studiile au demonstrat că utilizarea desenelor au mai multe avantaje importante pentru copii. În primul rând, desenul oferă copiilor cu nivel limitat de alfabetizare posibilitatea de a avea o voce și de a contribui la cercetare (Merton, R.K., et al., 1996).

4.3 Participanții la studiu. Proceduri de colectare a datelor Studiul nostru se bazează pe metodologia studiului calitativ multinațional „Children's Understanding of Well-Being" Multinational Qualitative Study" (Fattore et al. 2018). Studiul a urmărit înțelegerea modului în care copiii interpretarea bunăstarea folosind o abordare orientată local și contextualizată cultural. Primul focus grup a fost format din 5 copii de etnie romă (cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani). Al doilea focus grup a fost format din 5 elevi (cu vârste cuprinse între 8-12 ani)

4.4 Proceduri de analiză a datelor. În cazul interviurilor de grup, aceasta a implicat transcrierea acestora și utilizarea secțiunilor de răspunsuri ale participanților ca unități de analiză. Aceste unități înregistrate sunt considerate valide și reprezintă baza pentru extragerea informațiilor relevante. Un aspect important al analizei de conținut a fost determinarea dimensiunilor cele mai frecvente. Pentru a realiza acest lucru, am utilizat analiza de apariție, care constă în numărarea frecvenței cu care anumite cuvinte sau teme care apar în materialul analizat. Analiza de conținut a desenelor copiilor oferă o înțelegere profundă a bunăstării lor emoționale și psihologice. Fiecare desen, fiecare linie și culoare reflectă universul interior al copilului și ne oferă o fereastră către lumea sa. În acest studiu au fost luate în considerare toate cele zece desene ale copii romi, fiecare coală de desen fiind considerată o unitate înregistrată.

4.7 Interpretarea rezultatelor și discuții pe baza rezultatelor

S-a solicitat de la copii să ofere informații referitoare la modul în care se desfășoară educația în școală. S-a constatat că toți copii romi participanți la studiu sunt înscriși în sistemul de învățământ tradițional. Mai mult, răspunsurile copiilor care beneficiază de educație au fost integrate și analizate în contextul mai larg al bunăstării subiective asociate cu

experiența educațională la școală. Această abordare subliniază dorința noastră de a păstra o perspectivă profesionistă și obiectivă în evaluarea datelor colectate.

Satisfacția cu școala

Două treimi dintre copii (68%) au declarat că le place să fie la școală sau că le place relativ mult să fie la școală. Unul din patru (23%) a răspuns că le place uneori să fie la școală, iar puțin mai puțin de unul din zece (9%) nu le place deloc să fie la școală**.** Sentimentele copiilor față de școală au fost, de asemenea, întrebându-i pe elevi cum le place școala. 67% la sută dintre elevii romi participanți la studiu au răspuns că se simt bine la școală iar 33% au răspuns că școala nu este locul unde se simt bine.

Figura nr.1 Cum te simți la școală ?

Figura nr.2 Frecvența cuvintelor utilizate de către subiecți a subdimensiunii Cum te simți la școală?

Mai jos prezentăm norul de cuvinte cel mai des folosite la întrebarea "Cum te simți la școală?

Analiza datelor privind bunăstarea subiectivă a elevilor în contextul școlar dezvăluie o diversitate de experiențe și sentimente asociate cu mediul educațional. Răspunsurile elevilor romi reflectă un spectru de atitudini, în care unii elevi romi percep școala ca pe un cadru pozitiv, ce favorizează interacțiunea socială și le conferă oportunități de dezvoltare prin suportul acordat de cadrele didactice. Această percepție sugerează că, pentru o parte din comunitatea elevilor romi, mediul școlar reprezintă un loc unde se simt apreciați și unde procesul educațional joacă un rol esențial în creșterea lor ca indivizi. Pe de altă parte, există elevi care se confruntă cu provocări semnificative în același mediu educațional, întâlnindu-se cu situații de excludere și discriminare. Aceste incidente de marginalizare și ridiculizare au un impact negativ asupra bunăstării lor subiective și asupra participării active la viața școlară, ceea ce necesită atenție și intervenții adecvate pentru a ameliora condițiile educaționale pentru toți elevii.

În contextul educațional actual, bunăstarea subiectivă a elevilor romi este adesea afectată de percepția negativă a mediului școlar, care se manifestă prin sentimente de neapartenență și ostilitate față de instituția de învățământ. Constatăm că pentru o parte dintre acești elevi, experiența educațională devine o sursă de suferință, în loc să fie un teren propice pentru dezvoltarea și învățarea lor. Pauzele și orele de educație fizică rămân oaze de respiro într-un peisaj perceput ca fiind în general neprietenos. Această realitate îngrijorătoare se reflectă în tendința unora dintre elevii romi de a considera abandonul școlar ca o opțiune viabilă, mai ales în situații de repetență multiplă. Atunci când se confruntă cu perspectiva repetării unui an școlar pentru a treia oară, sentimentele de umilire și excludere se intensifică, diminuând și mai mult interesul lor pentru educație. Stigmatizarea, exprimată prin porecle și alte forme de marginalizare venite din partea colegilor, contribuie la creșterea distanței emoționale dintre elevii romi și mediul școlar, subminând astfel sentimentul lor de apartenență și bunăstare subiectivă în cadrul instituției educaționale. În mod particular,

elevele rome sunt susceptibile de a percepe școala ca un spațiu nefavorabil, manifestând dorința de a "termina școala" cât mai repede posibil, un gând care capătă adesea forță în contextul repetenției.Este esențial ca mediul școlar să se transforme într-unul incluziv și să promoveze bunăstarea subiectivă a tuturor elevilor, creând un climat de acceptare și sprijin, care să încurajeze participarea și reușita educațională indiferent de etnie sau background cultural.

Următoarea întrebare "*Ce anume îți place cel mai mult la școală?*"

Figura nr.3 Frecvența cuvintelor utilizate de către subiecți a subdimensiunii Ce îți place cel mai mult la școală

În cadrul analizei experienței educaționale a elevilor romi, evidențiem o serie de elemente care contribuie la bunăstarea subiectivă în spațiul școlar. Interogați despre aspectele pe care le prețuiesc în contextul participării la procesul educațional, copiii au evidențiat o gamă variată de factori care le îmbogățesc parcursul școlar. Profesorii devin figuri centrale în această ecuație, multe dintre remarci fiind pozitive - „ne place doamna învățătoare" - și reflectând aprecierea pentru relația cu cadrele didactice. În plus, elevii se bucură de oportunitățile de a se implica în activități fundamentale pentru dezvoltarea lor, precum scrierea, citirea, matematica și desenul. Nu sunt trecute cu vederea nici orele de educație fizică și muzicală, momentele de recreație, nici importanța socializării și a formării prieteniilor în spațiul școlii, toate având un rol decisiv în asimilarea comportamentelor adecvate.

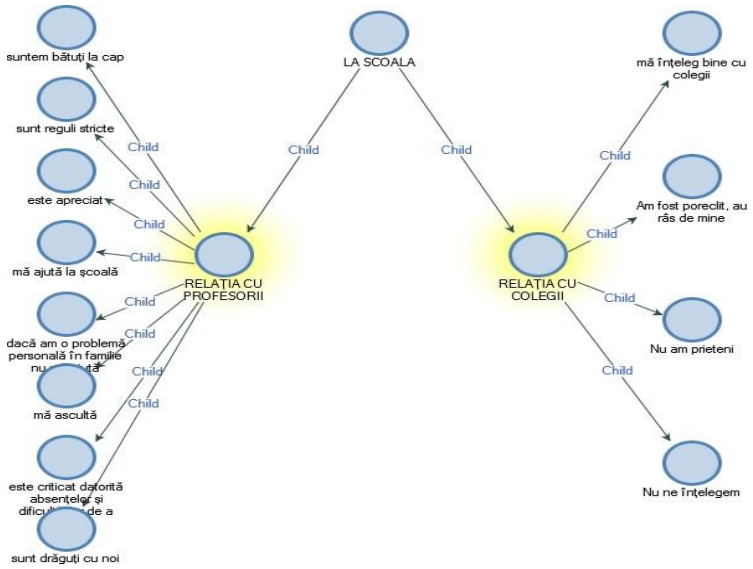


Figura nr. 4 harta mentală a cuvântului școală

Rezultatele studiului subliniază cu claritate că elevii romi se confruntă frecvent cu situații de discriminare și bullying, în relațiile lor la școală cu ceilalți colegi. Acest fapt

contribuie la crearea unei experiențe de viață marcate de adversitate. Aceste incidente subliniază sentimentul de alienare și diferentiere în raport cu restul societății, punând în evidență provocările cu care se confruntă această comunitate în contextul interacțiunilor sociale cotidiene. Victimizarea constituie o manifestare abuzivă sau un act de hărțuire care se traduce prin tactici de intimidare, agresiune sau discriminare îndreptate împotriva unei persoane sau a unui colectiv. În mediul academic, aceasta se manifestă prin experiențele violente la care sunt expuși elevii, fiind țintiți de bullying, intimidare sau discriminare din partea colegilor sau cadrele didactice. În România, situația copiilor romi în context educațional este una alarmantă, fiind afectați de discriminare și victimizare. Studii și rapoarte diverse au evidențiat acest fapt. De exemplu, un sondaj efectuat de Agenția pentru Drepturi Fundamentale în anul 2016, desfășurat în 11 state membre ale Uniunii Europene, a ilustrat dimensiunile excluziunii copiilor romi din sistemul educațional, un fenomen ce începe încă din etapa preșcolară și persistă de-a lungul educației obligatorii. Rezultatele acestui sondaj au arătat că performanțele educaționale ale copiilor romi sunt sub nivelul colegilor lor ne-romi, acest lucru reflectându-se în ratele mai scăzute de alfabetizare și finalizare a învățământului secundar. Printre factorii contribuitori se numără absența serviciilor de educație timpurie, infrastructura deficitară, sărăcia, excluziunea socială, segregarea, atitudinea negativă a mediului școlar și claselor față de copii romi, performanțele școlare nesatisfăcătoare și rata crescută a abandonului școlar. În plus, mulți elevi romi percep școala ca un spațiu ostil, ceea ce reprezintă un obstacol major în calea participării lor active și a succesului educațional (UNICEF, 2011).

Concluzie

Educația reprezintă pentru copiii romi un vehicul spre succes, le oferă speranța de a-și contura o carieră și de a-și dezvolta competențe vitale pentru viață. În ciuda unor percepții negative legate de neconcordanța sistemului educațional cu așteptările lor, este fundamental să recunoaștem și să valorificăm aspirațiile acelor elevi care își doresc să participe activ și să progreseze prin intermediul instruirii asigurate în școli. Această sinteză subliniază importanța recunoașterii și sprijinirii diverselor trasee educaționale și a aspirațiilor copiilor romi în cadrul sistemului de învățământ din România, cu scopul de a promova o bunăstare subiectivă autentică și integratoare.Experiențele neplăcute de hărțuire, discriminare și sentimentul de a fi diferit de ceilalți sunt evidente și în rezultatele studiului. Cu toate acestea, din interviurile realizate, reiese clar că societatea nu este percepută ca o amenințare și cultura copiilor nu este considerată un obstacol în calea realizării speranțelor și viselor lor. Ascultând cu atenție copiii și tinerii, putem lua decizii mai bune în chestiuni care îi privesc. Cunoașterea opiniilor acestora aduce beneficii și factorilor de decizie. Există o nevoie și o dorință pentru o interacțiune mai intensă între factorii de decizie la nivel municipal și copiii și tinerii romi. De multe ori, atitudinile și metodele adulților au împiedicat o interacțiune autentică, nu legile. Bunăstarea copiilor romi se bazează adesea pe aspecte mici, dar importante, multe dintre ele fiind accesibile, nu costisitoare.

BIBLIOGRAPHY

Bălţătescu, S. (2007). Calitatea vieţii, în C. Zamfir&S. Stănescu, (coord.), Enciclopedia Dezvoltării Sociale, Iaşi: Editura Polirom., pp. 81-86.

Bălţătescu, S. (2009a). Bunăstarea subiectivă a elevilor de liceu şi studenţilor. Studiu folosind "Personal Wellbeing Index", Anuarul Institutului de Istorie „G. Bariţ” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, VII, pp. 147-157.

Bălţătescu, S. (2009b). Fericirea în contextul social al tranziţiei postcomuniste din România, Oradea: Editura Universităţii din Oradea.

Bălţătescu, S., și Cummins, R. A. (2007), An exploration of the domain satisfactions of Romanian school adolescents using the Personal Wellbeing Index, În: M. J. Sirgy (Ed.),

8th ISQOLS Conference “From QOL Concepts to QOL Performance Measures” December 6-10. 2007 San Diego, U.S.A.: International Society for Quality of Life Studies (ISQOLS)

Ben-Arieh, A., Dinisman, T., & Rees, G. (2017). A comparative view of children's subjective wellbeing: Findings from the second wave of the ISCWeB project. Children and Youth Services Review, 80, 1–2.

Cojocaru D., 2003, *Focus grupul – tehnică de cercetare a socialului*, în *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială* vol. 3/2003, Iaşi, Universitatea “Al.I.Cuza”-Departamentul de Sociologie şi Asistenţă Socială şi Holt România, Iaşi, Editura Lumen.

Diener, E. (1994), Assessing Subjective Well-Being - Progress and Opportunities, Social Indicators Research, vol. 31, nr. 2, pp. 103-157.

European Commission. (2012). The situation of Roma in 11 EU member states: Survey results at a glance. Luxembourg: European Commission.

Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2018). Children’s understandings of well-being inglobal and local contexts: Theoretical and methodological considerations for a multinational qualitative study. Child Indicators Research, 12, 385–407.

Hatos, A.,& Baltatescu, S.,(2009) Educația și incluziunea socială a adolescenților în România. Oradea: Editura Universităţii din Oradea

Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001), Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence, Social Indicators Research, vol. 55, nr. 2, pp. 167-183.

Merton RK, Kendall PL, 1996, *The focused interview*, , *American Journal of Sociology*, 51.

Rees, G., Goswami, H., & Bradshaw, J. (2010). Developing an index of children’s subjective wellbeing in England. London: The Children’s Society.

Ringold, D., Orenstein, M. A., & Wilkens, E. (2005). Roma in an expanding Europe: Breaking the poverty cycle. Washington, DC: The World Bank.

Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers. Thousand Oaks, CA: Sage.

EXPLORING STUDENT LABOR MARKETS ACROSS EUROPE: A COMPARATIVE ANALYSIS

Péter István
PhD Student, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The aim of my PhD research is to examine whether a student work scheme in Romania would be feasible. In my opinion, it is currently completely lacking and young people with university status do not have the necessary administrative conditions to encourage them to work during their university years. Student work can provide students with relevant work experience, knowledge of the labor market and a source of financial income. This is a long-established and well-established system in most Western European countries. The present research compares student work placements in different countries and examines the extent to which they are widely used and the differences that hinder the development of a similar system in Romania.

Keywords: Student employment, Labor market, Higher education, Work experience, Employer

Introduction:

One of the basic assumptions of my doctoral research is that there is a lack of student employment opportunities for young people with active student status in Romania. The laws in force are outdated and not at all exploited at national level. From a research point of view, we can talk about a population of students or workers, but we cannot find a cross-section that would look at this precisely, so we do not know exactly how many students are also working during their university years at national level, so we are talking about a so called grey zone.

Eurostat research shows us the same thing, according to which 23% of young people in Europe aged 16-29 in some form of formal education worked while studying. Countries such as the Netherlands (70%), Denmark (49%) and Germany (42%) are at the top of the continent in terms of student employment, with countries such as Hungary and Bulgaria (5%-5%), Slovakia (4%) and Romania in last place with only 2% (Eurostat, 2023). This would mean that of the nearly 450,000 students who have pursued higher education in recent years, only about 9,000 have completed some kind of work at national level and are included in the Eurostat database (Ministerul Educației, 2023).

This is mostly due to the fact that, as a result of tax laws, there is no possibility to categories oneself as a student-employee, but only full-time students or full-time employees can be counted. As there are no proper data on this, sometimes the government also runs into problems when it is working on a proposal for a law amendment on tax relief and cannot determine what the economic implication of a tax relief for students would be, not knowing exactly how many of them are working (termene.ro, 2023).

If we look at the employment of students, we can see that in the West there is no longer any such thing as a full-time student in higher education, since in the United States, for example, 50% of students were already working at least on a voluntary basis in 1997, and 40% worked between 12 and 40 hours a week until 2002. In Western countries, student employment was not new in the early 2000s, with 80% working in the summer and 60% in the academic year, 46% keeping their jobs during the examination period. The propensity to work has also had a positive impact on students' wages, as paid employment of students in active employment changed from 55% to 74% between 1996 and 2000 (Neil et al., 2004).

Student employment in Hungary

In comparison, Eurostat data show that the situation is not particularly better in Hungary, where 5% of students are in work according to the results. The research recognizes that the reliability of the data is low as to what proportion of the population studied is actually outside the labor market. Referring to my previous research and also to my personal experience, I can say that the employment rate of students in Hungary is also higher than 5%, but it is important to consider here that, from an administrative point of view, student employment in Hungary is carried out through the so-called school cooperatives, which are very popular and recognized for several reasons: we are talking about socially and economically recognized institutions that assume responsibility and guarantee, as a kind of intermediary between students and employers. Wages are transparent, legally taxed and the school unions provide a means of representing the interests of their members. On the other hand, it also helps employers by providing a workforce, saving them the cost and time of recruitment, selection, administration and payroll (Csorba, 2017).

The student employee is obliged to establish a legal relationship with the school cooperative, as he/she performs the work under the name of personal contribution. As a consequence, the employer has no accounting or reporting obligations, nor does it have to conclude a contract with the student employee, as these are the responsibility of the student cooperative. From an administrative and tax point of view, the system is designed to support both the employee and the employer, as the student is also taxable, but only 15% of his gross salary is deducted as an advance tax and is booked as personal income tax. It is also clearly defined who can take up a job in this way, as active full-time students must be at least 15 years old to be able to work, but this is only possible during summer holidays. Above the age of 16, it is possible to work all year round, but before the age of 18, parental or legal consent is required to work (Wolters Kluwer, 2020).

According to current figures, more than 100,000 students take up some kind of work through school cooperatives every year, tens of thousands of business partners use the help of students and the process generates billions of forints in production, and according to the Central Statistical Office, 207,000 students will be enrolled in higher education in 2022 (KSH, 2022), so the proportion of students in employment is increasingly around 50%. This is confirmed by previous studies, where the results show that 53% of students, and in some regions and fields of study, 70% of students, take up some kind of job during their university years (Takács et al., 2017).

Student employment in the Netherlands

When we look at the number one country in terms of student employment according to Eurostat, it is relatively easy to find a lot of information on how to get a job for young people in the country. This also shows us that the country is counting on the possibility for students to work during their studies and is investing in this in the long term. Students from the European Union can work under the same conditions as any other Dutch student, and these conditions are regulated by the Ministry of Social Affairs and Employment. There is no need for a work permit, simply to comply with the limits set by law: workers over 18 years of age can work up to 12 hours a day and 60 hours a week, but this is not allowed on a continuous basis, as the average number of hours per year must be broken down as follows: 48 hours a week for 16 weeks, or 55 hours a week over a 4-week period (Inspectorate SZW, 2020).

The same opportunities are provided by outsourced labor within the country, which is a common practice in the Netherlands. This means that a company that needs new staff but is unable to hire them can ask a temporary employment agency for help. The administrative background should be provided by the temporary employment agency, but the working conditions and conditions should be provided by the company using the temporary agency.

The labor law rules described above also apply to temporary agency workers with regard to hours worked (Inspectorate SZW, 2024).

Belgium

According to Eurostat data, Belgium is not in a particularly good position in terms of student employment, with around 20% employment, halfway towards the bottom of the European average. Nevertheless, all full-time students in an accredited educational institution in the country have an apprenticeship contract to work during the academic year and during the summer holidays. Student contracts are not available for students with passive status or for young people studying in the evening. A relatively simple formula makes it easy to calculate what a student worker should be paid, as employers are obliged by law to pay a student worker the same hourly rate as a full-time employee of the same age. After a full month of work, the employer is obliged to pay the gross minimum wage to the student worker (Universiteit Gent, 2024). The social burden of a student worker is approximately 13%, so even in this respect there are many similarities between the Belgian and Hungarian systems.

The most detailed statistics on student employment to date are also the result of the work of the Belgian RSZ, which measured between 2012 and 2022 exactly how many students were enrolled in the student employment scheme, how many employers were present in the labor market, how many jobs they created, how much students worked and how much they earned on average during this period. The statistics simply show that there is a positive, steadily increasing trend in all the outcomes measured, as the different areas are growing in proportion to each other. The only year in which there was a significant drop in the number of employers, employees and hours worked was 2020, but this is clearly a consequence of the situation created by the pandemic (NSSO, 2023).

Between 2012 and 2022, the number of employers offering student work opportunities increased by 37% (71,752 companies offering student work opportunities in 2022), but the number of jobs they provide increased by 73%, providing a total of more than 1,019,300 jobs for which students can apply. There has also been a proportional increase of 70% in the number of students doing some kind of work as students over 10 years, jumping from 441,000 to 626,000. Over the period measured, students worked an average of 16 days per month, averaging between 117 and 127 hours per month. The hourly wages they received after working increased over the period 2017-2022, from an average of €11.5 to an average of €13.4. Of course, the economic situation and inflation have also had a major impact on gross earnings from work, but this has increased from an average of EUR 1,560 to an average of EUR 2,845 over 10 years, an increase of 82% (NSSO, 2023).

Germany

Like the Netherlands, students from the European Union and the European Economic Area can work under the same conditions as their German counterparts: they can expect simplified rules and taxation if they work less than 20 hours a week. Students from other foreign countries are allowed to work 120 full days (8-hour work schedule) or 240 half days (4-hour work schedule), and are not allowed to work as freelancers or self-employed. If they wish to work more, they must apply for permission from the Federal Employment Agency or foreigners' office - the success of the application depends on the employment rate in the region and whether additional work permits are required (DAAD, 2024).

As of 2015, the minimum hourly wage that must be paid to an employee, regardless of their status as an employee or student, is EUR 12.51 in Germany. The amount is tax-free up to a monthly salary of €538, above which the gross salary is taxable, but student workers can claim their tax back at the end of the year. Another important consideration for students is that working more than 20 hours a week leaves them less time to study, which may lower

their grade point average, and they will have to pay tax and social charges from their gross salary (Expatrio, 2024).

In 2021, 60% of students were estimated to have done some work and to have been counted as student workers. 58% of bachelor students and 66% of master students worked while studying and surveys show that they were able to earn 40% of their total monthly budget from the work they did. A significant proportion of students, 46.1%, are already thinking about taking on student work as a stepping stone to a future career. The distribution of the main fields in which students take up jobs is also interesting, with 24% in hospitality, 23% in office administration, 16% in commerce, and 14-14% in logistics and production or social work (IQB Career Services, 2021).

In Germany, students can work under favorable conditions, as they have the same rights as their full-time colleagues in terms of employment. As student workers, they are entitled to paid leave, sick leave and cannot be dismissed after their probationary period has expired, except under the conditions laid down by law. In summary, they are in a very privileged position, as they are tax exempt up to a certain amount, can claim back tax paid above that amount and can work under the same conditions as a full-time employee. However, it is important to ensure that they keep their status as active students and do not work more than 20 hours per week, as this will put them in a different category for assessment purposes (IQB Career Services, 2024).

Comparing Eurostat data with research in Germany on the percentage of students actually doing some kind of work, we find a difference of 18 percentage points, as Eurostat results show that Germany ranks third in Europe with around 42% of students employed, but the results in Germany show a difference of over 60%.

Summary

Overall, we can see that student employment systems in different Western European countries offer similar conditions for students. In my opinion, there is no justification for comparing Western and Central European countries in terms of hourly wages, only when looking at average gross and net incomes and purchasing power parity.

It is interesting to see how the Eurostat survey was conducted and how representative it is, as the 2022 survey publishes significantly different data from the actual results of some countries, but it is possible that due to country-specific legal and administrative restrictions, a student working in the Netherlands in a company setting is not treated in the same way as a student in Hungary working through a student organization. On a positive note, in Western countries, student work is already an established practice and is becoming more and more operational, students are taking advantage of it, more and more students are taking up jobs with higher and higher hourly wages every year, they are earning more and more, and companies are investing with students, so the number of companies and the opportunities they offer is increasing.

BIBLIOGRAPHY

Csorba M. M. (2017), Lehetőségek és kockázatok az iskolaszövetkezeti szektorban, Miskolci Egyetem Állam és Jogtudományi Kar, Civilisztikai Tudományok Intézete/Agrág-és Munkajogi Intézeti Tanszék, Miskolc, URL: http://midra.uni-miskolc.hu/document/25736/21025.pdf (elérhető 2020.06.13)

Eurostat (2022), How many students worked while studying in 2021?, URL: https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220829-1 (available 2023.06.23)

Expatrio (2024), Working as a student in Germany, Published: 2024.02.15, URL: https://www.expatrio.com/about-germany/working-student-germany#:~:text=For%20EU%20nationals%2C%20the%20limit,in%20term%20or%20during%20vacations (available 2024.05.14)

German Academic Exchange Services (DAAD) (2024), Study and Research in Germany, Side jobs, URL: https://www.daad.de/en/studying-in-germany/work-career/side-jobs/ (available 2024.05.14)

Inspectorate SZW (2020), Ministry of Social Affairs and Employment, Working while studying in the Netherlands, Published: 2020.03.13, URL: https://www.nllabourauthority.nl/publications/publications/2019/09/13/flyer-working-while-studying-in-the-netherlands (available 2024.05.13)

Inspectorate SZW (2024), Ministry of Social Affairs and Employment, Working Hours Act, Published: 2024.04.02, URL: https://business.gov.nl/running-your-business/staff/health-and-safety-at-work/working-hours-act/ (available 2024.05.13)

IQB Career Services (2021), Working alongside your studies – Questions and answers about student part-time jobs, Published: 2021.05.25, URL: https://iqb.de/karrieremagazin/studium/neben-dem-studium-arbeiten-fragen-und-antworten-zu-studentischen-nebenjobs/#:~:text=Im%20Schnitt%20sind%20es%20rund,auf%2066%20Prozent%20(3) (available 2024.05.14)

IQB Career Services (2024), What rights do working students have? – Vacation entitlement, illness and protection against dismissal, Published: 2024.03.15, URL: https://iqb.de/karrieremagazin/studium/rechte-und-pflichten-von-werkstudenten/ (available 2024.05.14)

KSH (2022), Oktatási adatok, 2021/2022 (előzetes adatok), URL: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2122e/index.html (available 2024.05.14)

Neill N., Mulholland G., Ross V., Leckey J. (2004), The Influence of Part-time Work on Student Placement, Journal of Further and Higher Education, Vol. 28, No. 2, DOI: 10.1080/0309877042000206705

NSSO (2023), National Social Security Office, Annual statistics on student employment – 2022, Published: 2023.06.01, URL: https://www.rsz.be/stats/jaarstatistieken-over-studentarbeid#data (available 2024.05.14)

Takács S., Németh M., Klér J. A., Toarniczky A. (2017), Az egyetem melletti munkavégzést segítő és gátló tényezői diákszemmel. Vezetéstudomány/Budapest Management Review, (XLVIII)3. DOI: 10.14267/VEZTUD.2017.03.04

Termene.ro (2023), Proiectul de lege prin care firmele pot angaja studenți pe salarii fără taxe. Guvernul se opune scutirii de impozitare, Published: 2023.03.20, URL: https://termene.ro/articole/proiectul-de-lege-prin-care-firmele-pot-angaja-studenti-pe-salarii-fara-taxe-guvernul-se-opune-scutirii-de-impozitare (available 2024.05.14)

Universiteit Gent (2024), Student Portal, Student Contract, URL: https://www.ugent.be/student/nl/meer-dan-studeren/jobdienst/rechten/studentencontract.htm (available 2024.05.13)

Wolter Kluver (2020), 2006. évi X. törvény a szövetkezetekről, URL: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0600010.tv (elérhető 2020.06.13)

Acknowledgments

I'd like to say thanks to my tutors for helping me along the way and also for the Sapientia Hungariae Foundation for all the support what they offer during their Collegium Talentum scholarship.

DEVELOPMENT OF DIGITAL SKILLS IN PRESCHOOLERS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Maria - Onița Pavelea, Christian Nicolae Stan, Anca Simion
PhD Student, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The article represents the developing digital skills in preschoolers in the phase of artificial intelligence. Technology is having a growing impact on the learning process and is being integrated into all areas. Nowadays, digital skills are becoming more and more important. Artificial intelligence has progressed so much in recent years that the learning process has become much more accessible. Artificial intelligence in kindergarten has the ability to contribute to the innovation of teaching practices and ensure quality education. Artificial intelligence brings a significant transformation in the way preschoolers learn and develop digital skills within the education system. The impact of technology on children is increasingly pronounced, and artificial intelligence will become increasingly used.

Keywords: Digital skills, Artificial Intelligence, Preschool, Kindergarten, Development

1. Introduction

Today's world tends to expand more and more into an information community, where people are becoming more and more curious to use technology, by developing digital skills that will prepare young people for the digital future. Technology continues to change the way we play, grow and develop. In its course artificial intelligence will also create many learning opportunities in the world of education. Nowadays, artificial intelligence manages to provide new learning opportunities.

The global rise in technology adoption within educational institutions is on the upswing, particularly accelerated by the onset of the pandemic in 2019, which propelled these institutions into the online realm. Consequently, digital transformation has evolved into a catalyst for enhancing quality of life. Competence in the digital era now hinges on adeptly utilizing information sourced from the online sphere.

The digitization process significantly influences diverse sectors by fostering global, advanced, all-encompassing, and justifiable growth (Dignum, 2021). This transformation encompasses the mixing of digital technologies and practices into various aspects of industry, commerce, and society. As AI continues to advance, individuals are compelled to enhance their proficiency in navigating digital landscapes and leveraging AI-powered tools to optimize their productivity and performance in various domains (Malik et al., 2023). Digital skills are important for a successful career, as digital transformation has made these skills increasingly important for all people (Vitezić & Perić, 2024). Artificial intelligence possesses the capacity to revolutionize every facet of existence, seamlessly merging communication technology with virtual reality. Its integration into education has not only revolutionized the educational paradigm but has also transformed the methodologies of knowledge dissemination, learning, and the advancement of civilization (Kaur, 2021).

2. Artificial intelligence

Learning, an innate human capability, initiates with individual experiences, shaped by cognitive awareness, personal biases, and opinions. It remains a personalized journey, enriched by diverse knowledge, mental viewpoints, and both practical and digital

proficiencies (Shemshack and Spector, 2020). The surge in technological advancements and the escalating significance of artificial intelligence have spurred increased exploration into the benefits of tech innovations and novel educational strategies (Lam et al., 2021; Owoc et al., 2021).

Ability is defined as the individual's ability to carry out an activity that requires skill, skill, dexterity, precision, finesse, being formed through practice and developing through the favorable action of several factors, among which intelligence has a leading role (Papadimitriou & Gyftodimos, 2019). It underscores the importance of practice and experience in honing these abilities, suggesting that they evolve over time through deliberate effort and exposure to various factors. Intelligence is highlighted as a key component in this developmental process, suggesting that cognitive faculties play a pivotal role in shaping one's capabilities.

Artificial intelligence is continuously updated and widely used in various fields (Pannu, 2015). Artificial intelligence has infiltrated more and more into education and the teaching process of schools (Kutiš & Žilínková, 2024). While the potential benefits of technology in education are significant, there are also challenges and considerations to address. These include issues related to digital equity, data privacy, cybersecurity, and ensuring that technology supplements rather than replaces human interaction in the process of learning (Kamalov et al., 2023). Thus, while the attention on technology in education is warranted, it is essential to approach its integration thoughtfully and responsibly to maximize its positive impact on learning outcomes (Chima Abimbola Eden et al., 2024; U.S. Department of Education, 2017). Developments in the field of artificial intelligence have directed the attention to the development of personalized conditions in the field of education (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022). At the same time, it offers the promotion of new teaching and learning methods.

Artificial intelligence encompasses a wide spectrum of decision-making processes that operate without direct human intervention. This concept has gained increasing prominence, aiming to emulate human thought processes as closely as feasible to analyze and generate responses to various subjects within specific domains. Artificial intelligence replicates human capabilities such as listening (translation and speech), observation (image and text recognition), and learning (machine learning, intelligent learning) (Huang, Saleh and Liu, 2021).

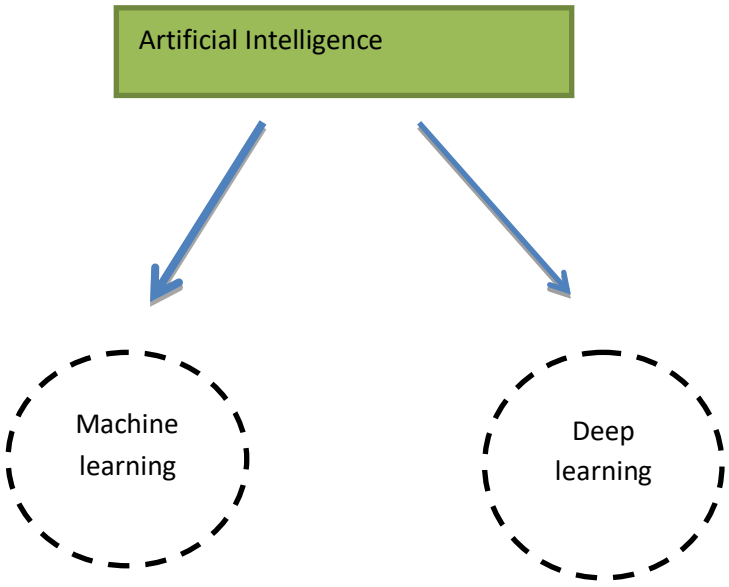


Figure 1. Artificial intelligence

Artificial intelligence comprises two main categories of learning: machine learning and deep learning. Machine learning is a division of artificial intelligence through which computers analyze a huge database and provide an answer without the need for programming (Jordan & Mitchell, 2015). Right now, machine learning is present in everyday life from banking apps to streaming apps and virtual assistants that understand voice commands (Leonid, 2022). Deep learning is another branch that underlies artificial intelligence (LeCun et al., 2015). It models the workings of the human mind in data processing and model creating for the usage in the process of decision-making.

3. Developing digital skills in preschoolers in the age of artificial intelligence

Utilizing technology in educational activities for preschool children has facilitated the development of digital skills, as it enhances the appeal of the learning process, making it more engaging (Haleem et al., 2022; Behnamnia et al., 2022). One of the paramount aspects of mixing artificial intelligence into education is fostering the development of digital skills. Digital applications are increasingly influential (Peiyao & Benrui, 2024), especially among young learners. Introducing digital applications to children not only cultivates skills relevant to our current era but also prepares them to apply these digital competencies in a structured and beneficial manner for their future endeavors (Verhoef et al., 2021). These applications wield a profound influence on the educational journey by nurturing creativity, sparking curiosity, encouraging exploration, and honing problem-solving abilities (Hoehe & Thibaut, 2020).

Artificial intelligence has extended its impact beyond fostering artistic skills, also playing a pivotal role in advancing language and communication development. Applications such as Google Translate, powered by machine translation, leverage artificial intelligence to seamlessly interpret texts across diverse languages, thereby aiding in international communication. The ongoing contributions of artificial intelligence to the evolution of technologies further enhance and streamline human communication and language across various domains and contexts.

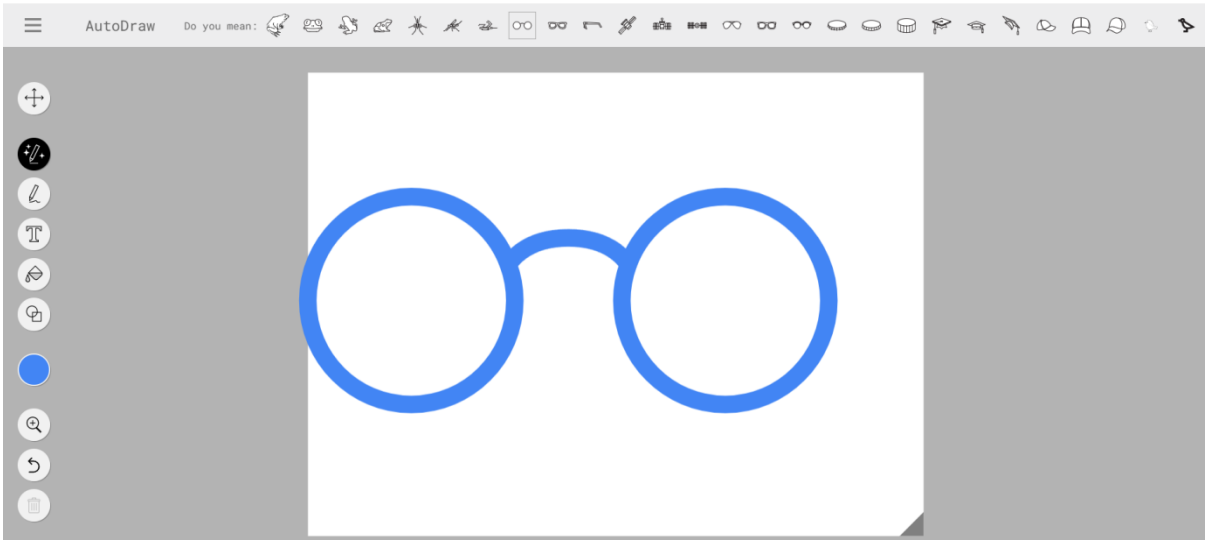


Figure 2. Screen from the desktop application AutoDraw

A first digital application that uses artificial intelligence and would lead to the development of digital skills would be: AutoDraw. It was launched by Google and is a digital

drawing application. This app is free and it's worth noting that when you start making some moves, the artificial intelligence immediately gives you suggestions at the top. Through this app you not only develop digital skills but also artistic skills. Drawing technique supported by artificial intelligence to stimulate creativity and improve digital skills in preschool children are used to stimulate creativity and support expressive skills. The interface of this digital application is very easy to use, as they can draw directly on the screen using their mouse or finger (in the case of touch screen devices) and select the drawing suggestions that suit them best.

Figure 3. Screen from the desktop application Quick Draw

Another similar application that relies on artificial intelligence is Quick Draw. It helps develop digital skills as it asks you to draw different objects within 20 seconds and the artificial intelligence tries to guess what you drew. It is an online game and it was created by Google under the artificial intelligence project. It was launched in 2016 and quickly became popular due to its interesting and fun concept. Quick Draw is not just a digital application, but an example of how we can use games and human-computer interaction to enhance the development of digital skills.

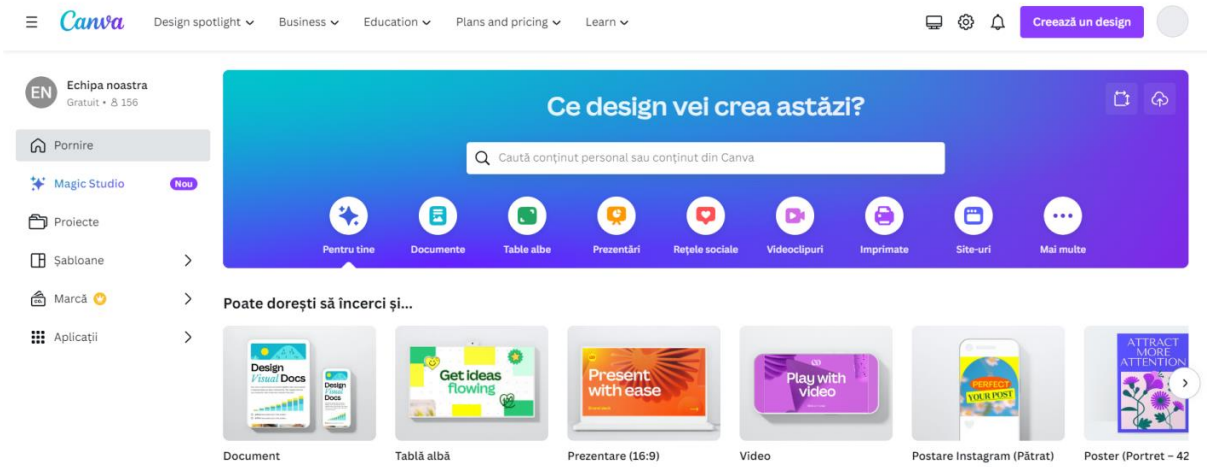


Figure. 4 Screen from the desktop application of Canva

Another digital application that relies on artificial intelligence and leads to the development of digital skills is Canva. The presence of Canva seems to meet the current requirements as it offers learning more things that can be done by using the application. Utilizing teaching materials that incorporate images and videos to convey information is notably effortless. Canva, for instance, fosters extensive creative freedom and experimentation. This digital tool not only encourages students' active engagement but also ignites their enthusiasm and creativity in the learning process, effectively combating boredom often associated with traditional educational materials. Through Canva, educators can effectively enhance learning environments by implementing engaging visual content before and after presenting instructional material, thereby boosting students' comprehension and retention capabilities.

4. Conclusions

In summary, fostering digital skills in the era of artificial intelligence through the use of digital applications proves to be highly effective. These applications excel in their ability to seamlessly adapt to the unique learning requirements of each child, tailoring instruction to address individual strengths and weaknesses. With the proliferation of digital applications grounded in artificial intelligence, their widespread adoption is increasingly evident. These applications offer a diverse array of functionalities and services, all aimed at encouraging the learning journey. By harnessing the power of artificial intelligence, these digital tools hold the potential in revolutionizing education, offering personalized learning experiences that empower students to thrive in today's digital age.

Applications leveraging artificial intelligence demonstrate remarkable capabilities in processing and interpreting vast volumes of data across diverse domains. Grounded in innovation, artificial intelligence seeks to pioneer novel solutions tailored to the realm of education. In contemporary times, the omnipresent occurrence of technology underscores its inevitability. It is imperative to conscientiously consider the technologies we employ, ensuring they align with our collective pursuit of fostering positive societal impact and contributing to a better world.

BIBLIOGRAPHY

Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, S. A. (2022, September 7). A review of using digital game-based learning for preschoolers. Journal of Computers in Education, 10(4), 603–636. https://doi.org/10.1007/s40692-022-00240-0

Chima Abimbola Eden, Onyebuchi Nneamaka Chisom, & Idowu Sulaimon Adeniyi. (2024, March 30). Harnessing technology integration in education: Strategies for enhancing learning outcomes and equity. World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences, 11(2), 001–008. https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0071.

Dignum, V., 2021. The role and challenges of education for responsible AI. London Review of Education, 19(1), pp. 1–11. https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.01.

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. Sustainable Operations and Computers, 3, 275–285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004.

Hoehe, M. R., & Thibaut, F. (2020). Going digital: how technology use may influence human brains and behavior. Dialogues in Clinical Neuroscience, 22(2), 93–97. https://doi.org/10.31887/dcns.2020.22.2/mhoehe.

Huang, J., Saleh, S. and Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 10(3), pp. 206–206. https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077.

Jordan, M. I., & Mitchell, T. M. (2015). Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. Science, 349(6245), 255–260. https://doi.org/10.1126/science.aaa8415.

Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. Sustainability, 15(16), 12451. https://doi.org/10.3390/su151612451.

Kaur, K. (2021). Role of artificial intelligence in education: Peninsula College Central Malaysia. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10(2), pp. 1006–1016.

Kutiš, T., & Žilínková, K. (2024). Infiltration of artificial intelligence in education. R&E-SOURCE, 140–154. https://doi.org/10.53349/resource.2024.is1.a1250.

Lam, TC, Hoang, N., Low, BKH and Jaillet, P. (2021). Model fusion for personalized learning. In: International Conference on Machine Learning. PMLR. pp. 5948–5958.

LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. Nature, 521(7553), 436–444. https://doi.org/10.1038/nature14539.

Leonid, I. (2022). Review of Algorithms, Frameworks and Implementation of Deep Machine Learning Algorithms. Journal of Computing and Natural Science, 132–142. https://doi.org/10.53759/181x/jcns202202016.

Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., Darwis, A., & Marzuki. (2023). Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective. International Journal of Educational Research Open, 5, 100296. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296.

Owoc, M. L., Sawicka, A., & Weichbroth, P. (2021). Artificial Intelligence Technologies in Education: Benefits, Challenges and Strategies of Implementation. IFIP Advances in Information and Communication Technology, 37–58. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85001-2_4.

Pannu, A. (2015). Artificial Intelligence and its Application in Different Areas. International Journal of Engineering and Innovative Technology, 4(10), 79–84.

Papadimitriou, A., & Gyftodimos, G. (2019). An Overview on Adaptive Group Formation Technique and the Case of the AEHS MATHEMA. Advances in Human and Social Aspects of Technology, 130–151. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6367-9.ch007

Peiyao, Q., & Benrui, C. (2024). Research on the impact of digital technology applications on firms' dual innovation in the digital economy context. Scientific Reports, 14(1). https://doi.org/10.1038/s41598-024-57183-y

Reimagining the Role of Technology in Education. (2017, January). In http://tech.ed.gov/. U.S. Department of Education. Retrieved May 5, 2024, from https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf

Shemshack, A. and Spector, JM, 2020. A systematic literature review of personalized learning terms. Smart Learning Environments, 7(1), p 33. https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9.

Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022, December 9). Artificial Intelligence in Education: AIEd for Personalised Learning Pathways. Electronic Journal of E-Learning, 20(5), 639–653. https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597

Verhoef, P. C., Broekhuizen, T., Bart, Y., Bhattacharya, A., Qi Dong, J., Fabian, N., & Haenlein, M. (2021). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda. Journal of Business Research, 122, 889–901. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.022

Vitezić, V., & Perić, M. (2024, February 12). The role of digital skills in the acceptance of artificial intelligence. Journal of Business & Industrial Marketing. https://doi.org/10.1108/jbim-04-2023-0210

COMMUNICATION AS STORYTELLING IN THE EDUCATIONAL PROCESS: DIDACTIC PERSPECTIVES

Smărăndița-Elena Costin
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: The process of communication is essential in the didactic act, perceived both as a moment of delivering educational content and as a stage for linguistic performance. The way we communicate leaves its mark on how students assimilate the information they receive. Body language, nonverbal and paraverbal communication elements, the dynamics of the teacher's rapport with the human needs of his/her students - all these represent fundamental coordinates of what specialists call the "subliminal curriculum", meaning those unwritten characteristics of didactic actors that can transform a mere transmission of information into a memorable life lesson. Viewed in this way, the act of didactic communication becomes a true spectacle that requires actors, scriptwriters, directors – roles often assumed by the teacher willing to be not only the academic mentor of children but also their human guide.

Keywords: communication, Didactics, education, process, storytelling

În cadrul scenariului didactic, procesul de comunicare este esențial, de calitatea sa depinzând succesul/ insuccesul actului de predare – învățare. Din perspectiva relației elev – profesor/ profesor – elev, literatura de specialitate ne spune că există două tipuri de comunicare. Pe de o parte, se delimitează „comunicarea didactică", cu accent pe „componenta instituțională a formării copiilor/ tinerilor/ adulților și cu accentuarea direcției comunicative dinspre profesor către elev/ student/ cursantt" (Hobjilă, 2012, p. 67). Pe de altă parte, o dimensiune mai cuprinzătoare a spectrului interacțiunii verbale este asociată „comunicării educaționale" care, pe lângă transferul informativ, este orientată (și) spre deschiderea schimbului de valori umane, emoționale, culturale. O definiție a acestui tip de comunicare oferă Angelica Hobjilă, conf. univ. dr. la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, în lucrarea *Comunicare, discurs, teatru*:

> „Comunicarea educațională presupune, prin însuși specificul său, atât o comunicare de conținuturi/ informații, cât și dimensiuni ale comunicării interpersonale, implicate de relația locutor – interlocutor, indiferent de caracterul informațiilor transmise, relație care poate reflecta și asumarea unor roluri diferite de către fiecare dintre subiecții actului comunicativ (de exemplu, rolul de elev, rolul de profesor, rolul de profesor-elev, rolul de opozant – în prelegerea cu opozant, rolul de colaborator, rolul de complice etc.)" (Hobjilă, 2012, p. 68).

La baza eficientizării procesului de comunicare[1] se află, printre altele, competența de comunicare a locutorului. Dacă ne gândim la profesor ca principal locutor al actului de comunicare, acesta trebuie să întrunească o serie de condiții, pentru ca mesajele sale verbale să fie eficient transmise și receptate de către elevi. Pregătirea profesională, documentarea riguroasă asupra subiectelor pe care urmează să le prezinte în fața elevilor, precum și

[1] Recent, am scris un articol mai amplu despre importanța procesului de comunicare în contextul educației timpurii: Smărăndița-Elena Vasilachi, „Comunicarea ca proces esențial în învățământul preșcolar", în *Revista Studii de Știință și Cultură*, vol. XIX, nr. 3/2023, https://revista-studii uvvg.ro/files/SSC%202023/SSC%20-%20Vol%20XIX%20nr%203%20septembrie%202023.pdf.

capacitatea de a livra cantitatea optimă de informații, conform intervalului de vârstă și pregătire la care se află elevii, reprezintă două dintre calitățile pe care ar trebui să le dețină profesorul – locutor. Aspecte ce țin de particularitățile evoluției cognitive la nivelul copiilor sunt prezentate în volumul coordonat de Georgeta Pânișoară, profesor universitar la Facultatea de Psihologie a Universității din București, în care întâlnim următoarea observație aparținând lui Radu Predoiu: „Dezvoltarea cognitivă a copilului (în tranziția de la un stadiu la altul al dezvoltării) se caracterizează însă prin ruperi ale acestui echilibru și dobândirea unui nou echilibru, la un nivel mai înalt, structurile mentale devenind apte să coordoneze activități mai complexe" (coord. Pânișoară, 2019, p. 102).

Totodată, în ceea ce privește actul didactic discursiv, structurarea acestuia, organizarea logică a ideilor, precum și etapizarea momentelor sale[2] reprezintă coordonate care, coroborate, asigură o parte din succesul unui act comunicativ. Cealaltă parte a reușitei ține mai degrabă de dimensiunea subliminală, infrastructurală, a personalității locutorului, de carisma sa.

Dacă în teoria curriculum-ului se vorbește despre un curriculum subliminal, al valorilor umane și morale diseminate în corpusul documentului reglator, putem aduce în discuție și conceptul de *infra*comunicare, adică discursul resimțit în spatele informațiilor teoretice livrate. Scopul principal al *infra*comunicării este acela de a îmbrăca un conținut cu hainele nobile ale umanității locutorului. Limbajul trupului, implicarea afectivă, dibăcia mânuirii măștilor intrapersonale, disponibilitatea ascultării celuilalt, fac parte din recuzita vorbitorului conștient de „dubla intenție a limbajului", precum și de „atitudinea stilistică"[3] care se află în spatele comunicării tranzitive. Conform stilisticianului Tudor Vianu, limbajul omenesc are două resorturi fundamentale, complementare, și anume reflexivitatea și tranzitivitatea, ceea ce înseamnă că cine vorbește, *comunică* și *se comunică*. Tranzitivitatea se referă la caracterul transparent al informațiilor obiective, transmise în comunicare, iar reflexivitatea are în vedere dimensiunea stărilor sufletești eliberate în actul de limbaj. Dacă ne raportăm la comunicarea educațională, am putea spune că, dintre cele două direcții ale limbajului, reflexivitatea ar trebui să fie cea dominantă. Așa cum tranzitivitatea și reflexivitatea sunt, în proporții diferite, genele interdependente ale oricărui act comunicativ, comunicarea didactică și cea educațională se află, deopotrivă, în aceeași relație complementară.

În subsidiar, dacă mai sus enumeram o serie de coordonate care asigură o bună transmisiune a conținuturilor avute în vedere de către profesor, trebuie menționat faptul că există și factori care determină lipsa competenței de comunicare a locutorului. Carențele comportamentale, care pot afecta pe termen lung deschiderea copiilor în fața procesului locutor, au fost sintetizate de către psihoterapeutul și psihiatrul Augusto Cury care, în lucrarea *Părinți strălucitori, profesori fascinanți*, vorbește despre cele „șapte păcate capitale ale educatorilor", ale căror repercusiuni se vor traduce în inhibarea curajului și a motivației copilului în comunicarea ulterioară, a adultului. Concentrate, aceste „păcate" ar fi următoarele: corectarea în public, autoritatea corelată cu agresivitatea, „blocarea" copilăriei, vărsarea frustrărilor personale asupra elevilor, lipsa cuvântului dat, sancționarea fără explicații, „fracturarea" visurilor[4]. Dr. Augusto Cury oferă câteva sfaturi părinților interesați de creșterea inteligentă și eficientă a copiilor lor, prin raportare la nevoile reale ale acestora,

[2] Pentru mai multe informații legate de construcția de succes a unui act oratoric, vezi Constantin Sălăvăstru, *Mic tratat de oratorie*, Editura „Universității Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Iași, 2010.

[3] Definită de Tudor Vianu drept: „poziție spirituală a ascultătorului/ cititorului îndreptată asupra notelor însoțitoare ale oricărei comunicări orale/ scrise", în *Studii de stilistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968, p. 36.

[4] Augusto Cury, *Părinți strălucitori, profesori fascinanți. Cum să formăm tineri fericiți și inteligenți*, ediție revizuită, traducere din limba portugheză de Georgiana Bărbulescu, Editura For You, București, 2018.

nu la practicile „la modă”, întrucât, consideră medicul psihiatru, fiecare părinte, instinctiv, conține în structura ființei sale toate resursele necesare de care are nevoie copilul său, astfel că:

> „Părinții buni dau cadouri, părinții inteligenți își dăruiesc propria ființă. Această deprindere a părinţilor inteligenţi face ca în copiii lor să se dezvolte stima de sine, să fie protejată viaţa emoţională, să se dezvolte capacitatea de a prelucra pierderi și frustrări, de a filtra stimuli care produc stres, de a dialoga și de a asculta. Părinții buni au grijă să satisfacă, în măsura posibilităților economice, dorințele copiilor lor. Fac petreceri pentru aniversări, le cumpără pantofi, haine, produse electronice, organizează excursii. Însă părinții inteligenți le dau copiilor ceva incomparabil mai valoros. Ceva ce nu se poate cumpăra cu toți banii din lume: ființa lor, povestea vieții lor, experiențele lor, lacrimile lor, timpul lor. Atunci când pot, părinții inteligenți le fac daruri materiale copiilor lor, dar nu-i stimulează să fie materialiști, căci știu că asta le zdrobește stabilitatea emoțională, generează tensiune și oferă plăceri superficiale” (Cury, 2018, pp. 19-20).

Dacă analizăm afirmațiile specialistului, deducem faptul că profesorul, cel care, împreună cu părintele, formează echipa educațională a copilului, are aceleași atribuții, convertite, desigur, în limbajul misiunii sale didactice. Mai precis, profesorul are rolul, în actul de comunicare, să creeze un mediu securizant, în care acesta să se desfășoare optim, să ofere informații de calitate, să acorde fiecărui elev libertatea de exprimare și, nu în ultimul rând, să se adapteze nivelului de vârstă și etapei cognitive la care se află copilul[5]. Cu alte cuvinte, întreg discursul didactic trebuie să capete alura unei povești, în care fiecare elev să aibă rolul său, spațiul său de desfășurare și, bineînțeles, posibilitatea construirii propriilor scenarii. Privită astfel, situația de comunicare este un joc de rol care trebuie asumat total, indiferent de ciclul de școlaritate[6] la care se află elevii.

Ca orice joc, situația de comunicare presupune o minimă ritualizare/ convenționalitate, de care, uneori, actanții nici nu mai sunt conștienți, întrucât caracterul convențional al acesteia a fost bine asimilat în comportamentul de rutină al celor care acceptă să ia parte și să respecte scriptul comunicării. Așa cum un actor are mai multe roluri pe care le interpretează alternativ, și profesorii/ elevii dețin roluri distincte, pe care le actualizează în funcție de context. Este de reținut faptul că activarea rolului echivalează, în plan simbolic și factual, cu activarea statutului social al vorbitorului. De aceea, discursul trebuie construit, așa cum aminteam și anterior, ținând cont de particularitățile auditoriului său (vârstă, gen, interese, nivel cognitiv) și de instrumentele de care are nevoie pentru ca mesajul său să fie ascultat și bine receptat de către public. Asemenea povestitorului conștient de farmecul vocii sale, de importanța tonalității utilizate și de impactul pe care îl are implicarea sa emoțională în actul narării, vorbitorul trebuie să se folosească de toate dimensiunile limbajului, pentru a fi, folosind sintagma lui Erwing Goffman, un „performer creditabil” (Goffman, 2003, pp. 45), adică un vorbitor sincer, credibil, conștient de riscurile asumate în momentul expunerii propriilor opinii. Spre deosebire de cel creditabil, performerul „ciniс” intră conștient într-un

[5] Două lucrări care au în vedere importanța discuțiilor contextualizate cu copiii și adolescenții sunt: Bernadette Lemoine, Diane de Bodman, *Ce le spunem celor mici ca să crească mari*, ilustrații de Letitia Zink, traducere din franceză de Maria Magdalena Coresciuc, Editura Humanitas, București, 2019.; Michelle Icard, *Fourteen Talks by Age Fourteen. The Essential Conversations You Need to Have with Your Kids Before They Start Highschool*, Harmony Books, New York, 2021.

[6] De referință pentru comunicarea în cadrul orelor de *Limba și Literatura Română*, în învățământul gimnazial și liceal, este didactica Emanuelei Ilie, conferențiar la Facultatea de Litere din Iași, *Didactica Limbii și Literaturii Române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2020.

raport de nesinceritate cu publicul său, întrucât, chiar dacă îi cunoaște nevoile, acesta preferă să își vadă strict interesul comunicării sale, acela de a-și „vinde" produsul (de orice natură ar fi).

Cadrul didactic, în vederea transmiterii conținuturilor informative, dar și a semnalelor de ordin afectiv, utilizează recuzita aferentă profesorului, nevoit să ofere, de cele mai multe ori, un *one-man show*. Din această recuzită fac parte, printre altele, limbajul trupului, comunicarea paraverbală și nonverbală, tehnicile și metodele de fluidizare a comunicării, carisma personală, precum și elementele de „accesorizare" a prezenței profesorului – actor, printre care se numără și *masca*[7]. În spatele obiectului în sine, se află intenția intrării într-un personaj, asumarea unei posturi, fie pentru o perioadă scurtă de timp, în cazul secvențelor didactice cu joc de rol, fie pentru o perioadă mai lungă (pe durata: întregii lecții/ predării unei unități/ desfășurării unei activități extracurriculare etc.). Pentru elevi, exprimarea propriilor sentimente prin intermediul unui personaj, al unei măști care să „preia" încărcătura afectivă și, eventual, consecințele expunerii acesteia, poate fi una dintre soluțiile salvatoare, mai ales în cazul copiilor introvertiți, mai puțin dispuși să își verbalizeze emoțiile. O activitate didactică potrivită pentru aceste situații poate fi „Ghemul povestirii/ Ștafeta povestirii"[8], joc didactic ce presupune crearea orală a povestirii unui text epic, în timp ce se deapănă un fir de ață. Practic, profesorul comunică titlul cărții, autorul și prima idee a textului, iar apoi, prin ștafetă, elevii încep să spună câte o idee principală a textului, desfășurând, în același timp, ghemul de ață. Ușor reinterpretat, „Ghemul de ață" s-ar putea transforma din povestirea unui text în povestea fiecărui elev care participă la joc. Utilizând personajele preferate, copiii își pot expune cele mai intime dorințe, simțind că fac parte dintr-o „comunitate" a povestitorilor conectați prin firul de ață/ panglică, prin care își conectează ideile, sufletul și sentimentul eliberator al destăinuirii prin vocea unui personaj. O astfel de secvență poate fi cu succes integrată în etapa de *postlectură*[9], moment din predarea unui text literar, care presupune prelungirea lecturii fie prin exerciții de tipul „realizare de postere, afișe, mini-cărți, fișe de portofoliu, scenarii pentru dramatizări etc., reflectând anumite componente ale textului studiat"[10], fie printr-o dinamică productivă a întrebărilor care vizează natura pragmatică a elementelor/ valorilor deprinse din textul studiat, cum ar fi: „În viața mea de zi cu zi, în ce situații am procedat/ aș proceda ca Gerda (fetița din basmul *Crăiasa Zăpezii*)?", spre exemplu. Orientarea procesului de comprehensiune a textului literar spre realitatea cotidiană a elevilor, prin intermediul „întrebărilor esențiale"[11], înlesnește încrederea micilor cititori în faptul că literatura nu înseamnă doar textele cuprinse între copertele unei cărți, ci și experiență pură, cuantificabilă în momente în care, asemenea personajelor din povești, ei/ ele trebuie să ia anumite decizii, să se plaseze de partea binelui sau a răului (abscons) sau să renunțe la propriile prejudecăți, pentru a vedea cu adevărat realitatea. Aceste întrebări „reapar

[7] Pentru mai multe detalii despre istoria măștii și simbolistica sa, vezi și Roger Caillois, *Eseuri despre imaginație*, Editura Univers, București, 1975.; precum și Natalia Dănăilă, *Magia lumii de spectacol (măști, păpuși, actori, marionete)*, Editura Junimea, Iași, 2003.

[8] Angelica Hobjilă, *Limbă și comunicare – perspective didactice. Aplicații pentru învățământul primar*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Iași, 2016, p. 420.

[9] Alina Pamfil, profesor universitar la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca, vorbește despre etapele de *prelectură, lecturi succesive* și *postlectură*, în *Didactica literaturii. Reorientări*, Editura Art, București, 2016.

[10] Angelica Hobjilă, *op. cit.*, p. 409.

[11] Vezi Jay McTighe și Grant Wiggins, *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*, ASCD, 2007: „Întrebările esențiale sunt cele care generează investigații și analize profunde, urmate de concluzii demonstrate cu argumente, stimulează curiozitatea, chestionează premise, oferă alternative, ajută la formarea de legături între concepte sau la transferul de cunoștințe în situații noi."

de-a lungul vieții; sunt întrebări cheie în cadrul unei discipline; îi ajută pe elevi să dea sens celor învățate."[12]

Cu toate că beneficiile purtării unei măști nu sunt deloc puține, aceasta vine la pachet și cu riscul căderii în superficial. Dacă cineva nu trece dincolo de calitățile estetice ale măștii, nu va intra niciodată în „starea scenică interioară", despre care vorbește regizorul și teoreticianul de teatru, de origine rusă, Konstantin Sergheevici Stanislavski. În opoziție cu această stare interioară se află „starea actoricească". Prin ce se deosebesc cele două moduri de a intra în rol? Starea actoricească este asociată unei asumări parțiale, mediocre, de suprafață, a rolului prevăzut de contextul comunicativ din care face parte vorbitorul. Nimic din persoana intimă a locutorului nu rezonează cu valențele comportamentale ale rolului contextual. Astfel, „interpretarea" pe scena didactică va fi una lipsită de convingere, iar impactul discursului didactic va avea de suferit în ceea ce privește permeabilitatea sensurilor sale. De cealaltă parte, *starea scenică interioară* este cea care, odată asumată de actor, îi permite acestuia să asimileze datele esențiale ale rolului său și, prin urmare, să îl interpreteze natural, firesc, fără resturile complicate ale personalității cotidiene. Așa cum chipul este acoperit de machiaj și alte artificii cosmetice, așa și sufletul, consideră Stanislavski, trebuie fardat în culorile personajului în pielea căruia intră actorul:

> „De ce oare aceşti actori dau o atenţie excepţională numai trupului? Oare el e creatorul principal pe scenă? De ce nu « se machiază » şi nu « se costumează » sufletul artistului?/ - Cum să-1 machiezi? au întrebat elevii./ - Toaleta sufletului şi pregătirea interioară pentru rol constau în următorul lucru: să nu vii în cabină în ultimul moment, cum fac majoritatea actorilor, ci, când e vorba de un rol mare, să vii cu două ore înainte de începerea spectacolului, ca să te pregăteşti să ieşi pe scenă. Cum? Sculptorul începe să frământe lutul înainte de a modela; cântăreţul, înainte de a cânta, face vocalize; iar noi ne pregătim pentru joc, cum s-ar spune!... ne acordăm coardele sufleteşti, controlăm « clapele », « pedalele », « butoanele » interioare, toate elementele şi momelile separate, cu ajutorul cărora se pune în funcţiune aparatul nostru creator" (Stanislaviski, 2018, pp. 541-544).

Prin urmare, comunicarea ca poveste în procesul educativ poate fi înțeleasă ca modalitate de abordare generală a conținuturilor de la diverse discipline/ componente ale unor discipline[13], nu doar în cadrul orelor de *Limba și Literatura Română*, prin: propunerea și crearea unei trame narative la nivelul clasei de elevi, introducerea unor personaje – surpriză în diferite etape ale lecțiilor, oferirea posibilității elevilor de a-și exprima ideile și sentimentele prin intermediul unor „măști"/ personaje preferate din literatura pentru copii, decorarea clasei sub forma unei săli de spectacol (prin utilizarea elementelor de recuzită didactică – panou cu „eroii săptămânii", adică elevii care au fost activi, i-au încurajat pe ceilalți, au colaborat armonios în echipele de lucru; „bagheta magică", cu ajutorul căreia faptele rele se pot transforma în fapte bune; „borcanul lui Jack", plin cu semințe magice, pe care cei mici le vor primi și le vor planta în ghiveciul clasei, atunci când vor avea idei bune, își vor respecta responsabilitățile în clasă sau vor da dovadă de empatie față de ceilalți colegi; „creionul fermecat", care vine în ajutorul micilor scriitori cu o idee/ un nume de personaj/ un titlu/ numele unei țări, al unei plante sau al unui domnitor etc.) Desigur, aceste sugestii

[12] Constantin Lomaca, *Profesor autentic. Repere și perspective*, prefață de Doru Căstăian, Editura Nomina, Pitești, 2024, p. 155.

[13] În acest sens, este admirabil demersul scriitoarei Ohara Donovetsky, profesoară de *Limba și Literatura Română* în București, întreprins în lucrarea *Gramatica limbii române ca o poveste*, Editura Corint, București, 2014.

privind recuzita „de poveste” a unei clase sunt doar câteva exemple, fiecare cadru didactic urmând să își particularizeze elementele adjuvante în funcție de propria *narațiune didactică*.

BIBLIOGRAPHY

1. Bibliografie de specialitate:

Cury, Augusto, *Părinți străluciți, profesori fascinanți. Cum să formăm tineri fericiți și inteligenți*, ediție revizuită, traducere din limba portugheză de Georgiana Bărbulescu, Editura For You, București, 2018.

Donovetsky, Ohara, *Gramatica limbii române ca o poveste*, Editura Corint, București, 2014.

Goffman, Erving, *Viața cotidiană ca spectacol*, traducere de Simona Drăgan și Laura Albulescu, prefață de Lazăr Vlăsceanu, Editura comunicare.ro, București, 2003.

Hobjilă, Angelica, *Comunicare, discurs, teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative*, cuvânt-înainte de Rodica Nagy, Institutul European, Iași, 2012.

Hobjilă, Angelica, *Limbă și comunicare – perspective didactice. Aplicații pentru învățământul primar*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Iași, 2016.

Icard, Michelle, *Fourteen Talks by Age Fourteen. The Essential Conversations You Need to Have with Your Kids Before They Start Highschool*, Harmony Books, New York, 2021.

Ilie, Emanuela, *Didactica Limbii și Literaturii Române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2020.

Lemoine, Bernadette, de Bodman, Diane, *Ce le spunem celor mici ca să crească mari*, ilustrații de Letitia Zink, traducere din franceză de Maria Magdalena Coresciuc, Editura Humanitas, București, 2019.

Lomaca, Constantin, *Profesor autentic. Repere și perspective*, prefață de Doru Căstăian, Editura Nomina, Pitești, 2024.

McTighe, Jay, Wiggins, Grant, *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*, ASCD, 2007.

Pamfil, Alina, *Didactica literaturii. Reorientări*, Editura Art, București, 2016.

Pânișoară, Georgeta (coord.), *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?*, Editura Polirom, Iași, 2019.

Stanislavski, Konstantin Sergheevici, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. I, ediția a II-a, traducere din limba rusă de Raluca Rădulescu, prefață de Yuri Kordonsky, Editura Nemira, București, 2018.

2. Bibliografie teoretică:

Caillois, Roger, *Eseuri despre imaginație*, Editura Univers, București, 1975.

Dănăilă, Natalia, *Magia lumii de spectacol (măști, păpuși, actori, marionete)*, Editura Junimea, Iași, 2003.

Sălăvăstru, Constantin, *Mic tratat de oratorie*, Editura „Universității Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Iași, 2010.

Vianu, Tudor, *Studii de stilistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968.

3. Articole/ Studii teoretice:

Vasilachi, Smărăndița-Elena, „Comunicarea ca proces esențial în învățământul preșcolar”, în *Revista Studii de Știință și Cultură*, vol. XIX, nr. 3/2023, https://revista-studii uvvg.ro/files/SSC%202023/SSC%20-%20Vol%20XIX%20nr%203%20septembrie%202023.pdf.

THEORETICAL INSIGHTS AND PEDAGOGICAL IMPACTS ON ASSESSING YOUNG LEARNERS' ORAL RECEPTIVE SKILLS

Liliana Scîntei
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: In the context of the current curriculum, focused on skills training, assessment transcends its traditional role as a terminal point of the instructional-educational process and becomes an essential element in the sequencing of learning activities. Skills training and assessment are intrinsically linked, with assessment confirming that learning has occurred. Assessment provides both formative and summative feedback, contributing to the continuous optimization of the learning process. A formative feedback, applied throughout the process, aims to adjust and improve learning strategies and teaching methods, facilitating the acquisition of specific skills. On the other hand, a summative feedback, applied at the end, summarizes the progress of the students and the effectiveness of the teaching methods used, providing essential data, at the level of the class and the institution. In the local school environment, we find that there are few references regarding the evaluation of the comprehension of the message listened to. With the beginning of the school period, the focus shifts to the formation and evaluation of written skills, to the detriment of oral ones. However, the evaluation of the oral reception competence in the young schoolchild has a number of important implications, both from a theoretical and a practical point of view. The skills acquired through listening are later transferred to the training of the skills of receiving and producing the written message. Moreover, our research shows that the listening attitude and the understanding of the message listened to are factors that influence the quality of interpersonal relationships in the classroom.

Keywords: curriculum, skills, assessment, listening, interpersonal relationships

1. Considerații teoretice privind evaluarea competenței de receptare a mesajului oral

În contextul actualului curriculum axat pe dezvoltarea competențelor, evaluarea transcende rolul său tradițional de punct terminal al procesului instructiv-educativ și devine un element esențial în secvențialitatea activităților de învățare. Cercetătorii consideră că formarea și evaluarea competențelor „*sunt indisolubil legate*" (8, p.10), evaluarea fiind cea care confirmă faptul că procesul de învățare s-a produs. Evaluarea furnizează feedback atât formativ, cât și sumativ, contribuind astfel la optimizarea continuă a procesului de învățare. Un feedback formativ, aplicat pe parcursul procesului educațional, are scopul de a ajusta și îmbunătăți strategiile de învățare și metodele didactice, facilitând astfel achiziția competențelor specifice. Pe de altă parte, un feedback sumativ, aplicat la finalul unității de învățare, sumarizează progresul elevilor și eficacitatea metodelor didactice utilizate, oferind date esențiale, la nivelul clasei și al instituției. Prin intermediul acestui cadru evaluativ, se sugerează și implementează ajustări necesare în demersul didactic, într-o manieră care să corespundă nevoilor și ritmului de învățare al fiecărui elev, reiterând angajamentul față de un proces educațional adaptativ, centrat pe elev. În actualele programe școlare, educația nu se limitează la transferul de informații, ci vizează formarea unei personalități capabile să utilizeze cunoștințele și tehnicile dobândite pentru a rezolva probleme, a lua decizii informate și a colabora eficient cu alții, în situații diverse. Capacitatea de mobilizare se exprimă prin comportamente, în special prin acele acțiuni și reacții care arată că o persoană este capabilă să folosească resursele disponibile — cunoștințe, abilități, atitudini — în mod eficient și adaptat contextului. Redefinirea rezultatelor învățării în termeni de competențe implică stabilirea unor obiective educative care descriu nu doar cunoștințele teoretice pe care elevii ar trebui să le acumuleze, ci și abilitățile practice și capacitățile de aplicare a acestora în situații reale.

Reunind definițiile date de specialiști, B. Rey (8, p.44) subliniază aspectele comune identificate, cu privire la sensurile atribuite în prezent evaluării:

- a examina ce a fost învățat, învățat, memorat;
- a verifica progresul achizițiilor;
- a aprecia o activitate sau un demers al elevului conform unor norme stabilite;
- a estima gradul de competență al unui elev;
- a plasa elevul în funcție de capacitatea sa individuală sau comparativ cu alții;
- a poziționa realizările unui elev în contextul unui standard general;
- a exprima prin număr (notă) sau calificativ nivelul de succes al unei lucrări școlare a elevului pe baza unor criterii stabilite;
- a emite o opinie despre competențele sau aptitudinile unui elev;
- a aviza calitatea prestației elevului.

În teoria și practica evaluării și a autoevaluării s-au produs schimbări și achiziții importante, menționate de I. Radu (apud 5, p.385):

- evaluarea nu este punctul final al procesului de predare-învățare, ci o verigă importantă în cadrul fiecărei secvențe, prin ea obținându-se elemente de feedback formativ și sumativ;
- rezultatele învățării, adică performanțele, competențele, comportamentele etc, sunt prefigurate din etapa de proiectare a activității, întregul proces urmărind finalitățile vizate prin anticiparea evaluării;
- evaluarea sprijină parteneriatul elev-profesor, transformând elevul într-un participant activ la propria formare, prin autoevaluare, interevaluare, evaluare controlată;
- evaluarea formativă este continuă, sistematică și analitică oferind date atât celui evaluat, cât și evaluatorului; elevul primește imaginea obiectivă, axată pe aspecte pozitive privind nivelul de cunoștințe, capacitățile, calitățile, competențele, aptitudinile și conduita sa, alături de aspectele negative privind lacunele, greșelile, confuziile ce trebuie remediate; pentru profesor, evaluarea formativă, oferă date cu privire la necesitatea reglării activității, în special a strategiei educaționale;
- evaluarea eficientă nu mai este privită ca un instrument de control, ci ca unul de formare, un instrument prin care elevul poate urmări atingerea obiectivelor personale, construirea și reconstruirea parcursului de învățare, devenind *evaluare formatoare*.

Evoluția concepțiilor privitoare la evaluare au condus la modificarea modului în care aceasta este înțeleasă și aplicată în învățământul primar, accentul punându-se pe „*evaluarea informațională sau corectivă*” asociată cu evaluarea formativă și pe „*evaluarea conștientizată*” asociată conceptului de evaluare formatoare (6, p.528). *Evaluarea formativă* se desfășoară ca un proces continuu, dinamic, destinat să sprijine învățarea prin furnizarea de feedback constructiv elevilor. Aceasta vizează identificarea progreselor și a dificultăților întâmpinate de elevi, permițând ajustarea metodelor didactice și a strategiilor de învățare în timp real, în scopul optimizării performanței academice. Evaluarea conștientizată sau formatoare este un proces continuu care are ca scop principal dezvoltarea conștientizării elevilor asupra propriilor procese de învățare. Prin această abordare, elevii sunt încurajați să își monitorizeze și să își regleze propriile strategii de învățare, reflectând asupra performanțelor lor și identificând moduri de îmbunătățire. *Evaluarea formatoare* este orientată spre autoreflecție și autoevaluare, facilitând astfel un parcurs educațional adaptiv și personalizat, care promovează autonomia și responsabilitatea individuală în procesul de învățare. Aceasta contribuie nu numai la îmbunătățirea rezultatelor școlare, ci și la formarea unor competențe de învățare pe tot parcursul vieții.

Competența de receptare a mesajului oral este prima finalitate generală prevăzută în programa școlară pentru disciplina limba și literatura română, la ciclul primar. Receptarea orală este esențială pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor, influențând nu

doar performanța școlară, ci și interacțiunile sociale și dezvoltarea personală. Pentru școlarul mic, abilitățile de ascultare sunt importante deoarece asigură succesul în dobândirea principalelor limbaje convenționale (vorbire, citire, scriere, calcul aritmetic), participarea la activitățile din clasă sau din grupurile mici. G. Bodie consideră ascultarea un construct multidimensional care încorporează procese cognitive, afective și comportamentale. „*Ascultarea este simultan un fenomen cognitiv, afectiv și comportamental, ceva care are loc în interior, dar și ceva care este considerat competent (sau incompetent) pe baza comportamentului deschis*." (2, p.277)

Componenta cognitivă se referă la procese interne ca atenția, înțelegerea, interpretarea și evaluarea mesajului ascultat.

Componenta afectivă cuprinde patru categorii de factori: stările interne (ce gândesc și ce simt ascultătorii despre mesajul în ascultarea căruia sunt antrenați), convingerile despre ascultare (ceea ce cred oamenii despre ascultare), motivația de a asculta și obiectivele de ascultare într-o anumită situație (autodirecționarea ascultării către scopuri ca: înțelegere, critică, evaluare, apreciere, manifestarea empatiei).

Componenta comportamentală a ascultării cuprinde comportamentele ce pot fi văzute sau auzite, manifestate de receptor și plasate în anumite momente ale discursului, ca răspuns la mesajul ascultat.

Scopul principal al ascultării este înțelegerea, însă în relațiile interpersonale, chiar de la vârste mici, a te manifesta ca un ascultător competent, adică a demonstra atenție, răbdare, apreciere, empatie față de vorbitor și față de mesajul receptat, este un indicator care asigură continuitatea și aprofundarea relațiilor. A fi un ascultător competent transcende pura înțelegere a cuvintelor receptate și implică demonstrarea și dezvoltarea unor calități esențiale pentru comunicarea eficientă și stabilirea unor relații sănătoase în cadrul grupurilor.

Cercetările în domeniul ascultării, cum ar fi cele realizate de T. Sticht (9) indică faptul că abilitățile de ascultare sunt adesea mai avansate decât cele de citire independentă. Elevii pot procesa și înțelege informațiile auditive la un nivel superior, chiar și cu două clase înaintea nivelului lor de citire independentă. Acest decalaj între ascultare și citire se păstrează uneori chiar și după clasa a șasea și poate fi explicat prin diferite aspecte ale dezvoltării cognitive și lingvistice:

- copiii încep să asculte și să înțeleagă limbajul înainte de a învăța să citească, expunerea timpurie la limbajul vorbit ajutându-i să dezvolte o înțelegere intuitivă a structurii și funcționării limbii mult înainte de a putea decoda textele scrise;
- citirea implică nu numai recunoașterea vizuală a cuvintelor, ci și abilitatea de a le decoda și de a interpreta semnificația textului, un proces care necesită mai mult timp pentru a fi stăpânit;
- înțelegerea mesajului ascultat beneficiază de ajutorul tonului vorbitorului, intonației, pauzelor și altor indicii nonverbale care sunt absente în citire, ceea ce poate face procesul mai dificil pentru cititorii începători.

Constatările făcute de T. Sticht au implicații pedagogice importante pentru copiii din ciclul primar:

- prin ascultare, în ciclul curricular al achizițiilor fundamentale, pot fi introduse concepte complexe și texte cu grad de dificultate care depășește nivelul de înțelegere prin citire;
- recunoașterea faptului că abilitățile de ascultare pot depăși abilitățile de citire sugerează posibilitatea de a adapta și a diferenția strategiile educaționale; de exemplu, se pot oferi elevilor materiale de lectură la nivelul lor de citire și materiale audio care abordează concepte mai complexe, facilitând astfel accesul la informații avansate într-un mod mai accesibil;

- testele care implică ascultarea pot fi utilizate pentru a măsura înțelegerea, fără a fi limitate de abilitățile de citire; astfel de teste indică dacă dificultățile elevilor sunt în sfera decodării mesajului scris sau au alte cauze cum ar fi cunoștințele generale reduse, vocabular insuficient dezvoltat, incapacitatea de a conecta, la nivel local sau global, informațiile din text.

Înțelegerea punctelor comune dintre ascultare și citire deschide noi căi pentru proiectarea curriculumului și a unor strategii didactice centrate pe ascultare și comprehensiune, asigurându-ne că toți elevii au acces la învățare, indiferent de nivelul lor de citire. V. Aryadoust (1) elaborează o teorie integrată a comprehensiunii, arătând că medierea abilităților de receptare se bazează pe procese cognitive comune. Această teorie argumentează că, deși ascultarea și citirea sunt adesea considerate activități distincte în cadrul curriculumului școlar, ele împărtășesc multe procese cognitive, cum ar fi decodarea semnificațiilor, înțelegerea structurii și a coerenței textului și activarea cunoștințelor anterioare. Atât în ascultare, cât și în citire, înțelegerea se bazează pe două tipuri de procese:

I. Procese cognitive de nivel inferior: percepția și recunoașterea.
II. Procese cognitive de nivel superior: selecția și integrarea.

Rezultatul final este reprezentarea globală a textului sau „*modelul situației*" (1, p.79). Teoria lui V. Aryadoust subliniază necesitatea unei abordări integrate, în care ascultarea și citirea sunt văzute nu doar ca abilități separate, ci ca parte a unui continuum de abilități de receptare care se influențează reciproc. Prin implementarea practicilor educaționale care valorifică această teorie, putem spori eficiența învățării, în ideea de a preveni fenomene ca analfabetismul funcțional.

2. Implicații pedagogice privind evaluarea competenței de receptare a mesajului oral:

Construirea testelor pentru evaluarea comprehensiunii mesajului ascultat, în limba maternă, este un subiect analizat pe larg în literatura științifică. "*Deoarece este o abilitate receptivă, testarea ascultării este paralelă în cele mai multe privințe cu testarea lecturii*"(4, pag.160). A. Hugues observă că una dintre principalele dificultăți în crearea testelor de ascultare este natura efemeră a limbajului vorbit. În contrast cu cititorii, care pot consulta repetat un text pentru a clarifica sau reexamina informațiile, ascultătorii, de obicei, nu au oportunitatea de a reasculta mesajul. El sugerează folosirea testelor de ascultare pentru a identifica aspecte ale înțelegerii care vor fi relevante și pentru înțelegerea textelor scrise. P.van den Broek și colaboratorii săi (3) au examinat relația dintre abilitățile de limbaj oral (vocabular și înțelegere auditivă) și înțelegerea ulterioară a lecturii. Ei arată că dezvoltarea abilităților de înțelegere începe în grădiniță și este predictivă pentru înțelegerea lecturii la clasa a II-a (3, p.776). P. Van den Broek contestă folosirea în evaluare a pasajelor de text, practică întâlnită în unele teste standardizate de ascultare, arătând că înțelegerea, în contextul lecturii, înseamnă „*construirea unei reprezentări mentale coerente a textului*". Pentru a măsura abilitățile de înțelegere auditivă aceștia au folosit narațiuni cu durata de 7 min. și de 10 min., pentru copiii de 6 ani, respectiv 8 ani. Povestirile au avut o structură narativă standard, dar complexă, în care personajele au trecut prin mai multe încercări pentru a-și atinge scopul. În timpul ascultării au fost prezentate desene simple, care nu au transmis informații despre întâmplările din text.

E. Platon și colaboratorii săi (7, p.51) menționează câteva aspecte care trebuie analizate atunci când se concep sarcini pentru evaluarea competenței de receptare orală, la ciclul primar:

- autenticitatea materialului sau gradul în care acesta corespunde tipurilor de conținut pe care copiii le întâlnesc în situațiile obișnuite de ascultare, fie în cadrul sălii de clasă, fie în contexte extrașcolare;

- prezența sau absența imaginilor, a suportului vizual care sprijină înțelegerea sau transmite informații;

- tipul și lungimea textului utilizat, în relație cu scopul pentru care se desfășoară sau se evaluează ascultarea;

- tematica textului folosit și relevanța acestuia în raport cu vârsta, interesele și trebuințele elevilor, deoarece un text potrivit va crește nivelul de concentrare și angajare în sarcina de lucru, facilitând reținerea ideilor și înțelegerea;

- trăsăturile lingvistice ale textului ascultat sunt esențiale și trebuie aliniate cu obiectivele stabilite, decizia între utilizarea limbajului întâlnit în conversațiile cotidiene sau a celui prezent în textul elaborat, depinde de competențele specifice pe care dorim să le formăm sau evaluăm, însă ambele registre lingvistice sunt relevante pentru dezvoltarea comprehensiunii.

În cercetările vizând formarea competenței de receptare a mesajului oral, desfășurate în anul școlar 2023-2024, la care au participat 151 de elevi de clasa a II-a de la o școală din mediul urban, am constatat următoarele, cu privire la caracteristicile textului narativ folosit ca input pentru dezvoltarea și evaluarea comprehensiunii:

- elevii pot asculta texte de dimensiuni mai mari decât cele citite (manualele de clasa a II-a cuprind texte destinate cititorului începător, cu dimensiunea de 120- 200 cuvinte);

- lungimea textului folosit pentru evaluarea înțelegerii trebuie diferențiată în funcție de ceea ce intenționăm să măsurăm: când scopul este măsurarea nivelului de performanță, lungimea textului poate fi mai mare (aproximativ 10 min.) pentru a include o gamă largă de concepte și pentru a testa capacitatea elevilor de a-și menține atenția concentrată și de a procesa informații complexe; dacă scopul este identificarea copiilor cu dificultăților de înțelegere, lungimea textului trebuie redusă (aproximativ 4 min.) pentru a focaliza pe anumite aspecte ale înțelegerii, cum ar fi vocabularul, operarea cu ideile principale ale textului, formularea unor concluzii directe, interpretarea și integrarea informațiilor din text;

- complexitatea textului trebuie raportată la vârsta și experiența în ascultare; este important să se înceapă cu texte mai simple, care să conțină structuri lingvistice și vocabular familiar, progresul fiind făcut treptat, ceea ce le permite elevilor să se adapteze la noi provocări lingvistice și conceptuale într-un mod care susține învățarea continuă, fără a-i copleși;

- utilizarea textelor mai complexe îmbunătățește capacitatea elevilor de a face inferențe la nivel global, conectând informații din diferite părți ale textului și construind înțelegerea holistică a narațiunii; capacitatea de a face inferențe este importantă nu doar pentru înțelegerea textelor, ci și pentru interacțiunea eficientă în situații reale, unde mesajele nu sunt întotdeauna prezentate direct sau complet.

- citirea textului o singură dată este o modalitate de lucru mai apropiată de situațiile reale, în care inputul nu poate fi reascultat.

3. Concluzii:

Ascultarea poveștilor îi obișnuiește pe elevi să urmărească o narațiune, să recunoască structura unui text narativ (situația inițială, complicația, acțiunea, rezolvarea și concluzia), să identifice cauzele întâmplărilor și motivele personajelor, abilități esențiale pentru înțelegerea complexității relațiilor umane și a situațiilor sociale. Abilitățile dobândite prin ascultarea și comprehensiunea textului narativ pot fi transferate în activitățile de învățare în grupurile de elevi facilitând comunicarea eficientă. De exemplu, abilitatea de a asculta cu atenție o poveste îi ajută să urmărească discuțiile de grup și să contribuie la acestea. Interpretarea corectă a intențiilor vorbitorului le permite să răspundă adecvat și să se orienteze mai ușor în interacțiunile sociale. Jocurile de rol și învățarea prin cooperare îi încurajează să utilizeze abilitățile de ascultare activă cum ar fi așteptarea rândului pentru a vorbi, punerea de întrebări pentru clarificare și oferirea unui feedback constructiv.

Evaluarea formativă a acestor transferuri de abilități se realizează prin observații directe și prin solicitarea feedback-ului de la elevi cu privire la experiența lor în activitățile de

grup. De asemenea, pot fi folosite autoevaluările sau evaluările între colegi pentru a măsura cât de bine elevii aplică abilitățile de ascultare în diferite contexte interpersonale.

Y. Abernot (apud 6, p.529) rezumă caracteristicile predominante ale evaluării în contextul școlar actual:

- evaluarea nu este un scop în sine, ci un mijloc de a asigura progresul elevilor;
- evaluarea este integrată în procesul instructiv-educativ, în slujba căruia se află;
- evaluarea are rolul de a stimula activitatea elevilor, facilitându-le progresul;
- evaluarea presupune corectitudine, adică obiectivitate și neutralitate, din partea profesorului;
- evaluarea include transmiterea de informații utile elevului;
- evaluarea îl ajută pe elev, este în folosul său și îl ajută să își clădească viitorul;
- evaluarea ține cont de faptul că se adresează unor personalități în creștere, în devenire, aflate în proces de evoluție.

Prin integrarea activităților de ascultare în curriculum, prin crearea de oportunități de aplicare a acestor abilități în scenarii interactive și prin evaluarea și autoevaluarea formativă a acestor abilități, elevii pot dezvolta o înțelegere mai profundă și mai aplicată a comunicării eficiente, esențială pentru succesul lor școlar și personal.

BIBLIOGRAPHY

1. Aryadoust, V. (2019) *An Integrated Cognitive Theory of Comprehension*. În: *International Journal of Listening*, 2019, 33:2, pp.71-100, Disponibil: https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1397519
2. Bodie, G. D. (2019). *Listening*. În: O. Hargie (ed.), *Handbook of Communication Skills* (4th ed, pp. 259-286). New York: Routledge.
3. Broek,van den, P., Lynch, J., Kendeou, P., White, M.,J. (2009) *Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills.* În: *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. nr. 4.pp 765–778. Disponibil: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015956
4. Hughes, A.(2003) *Testing for Language Teachers. Second edition.* Cambridge: University Press.
5. Ionescu, M., Bocoș, M.(coord.) (2017). *Tratat de didactică modernă. Ediția a II-a, revizuită,* Pitești: Paralela 45.
6. Pânișoară, I.O., Manolescu M. (coord.) (2019) *Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Vol. I.* Iași: Editura Polirom.
7. Platon E., Vasiu L.I., Păcurar, E. (2015) *Evaluarea competențelor de comunicare orală în limba română-ciclul primar (EVRO-P1).* Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
8. Rey, B., Carette, V., Defrance A. (2012) *Competențele în școală. Formare și evaluare,* (traducere: Ulici, A.). București: Editura Aramis Print.
9. Sticht G., T. et. al. (1974) *Auditing and Reading: A Developmental Model.* Publicat: *Human Resources Research Organization* (HumRRO). Disponibil: https://eric.ed.gov/?id=ED097641

WE ARE ALL A MERE STORY, SO LET US BE A BEAUTIFUL ONE. IDENTITY IN DIALOGUE WITH INTERCULTURALITY

Anca Mariana Lazea
PhD Student, West University of Timișoara

Abstract: We embark on a journey to identify the milestones that have underpinned the development of the concept of identity and the construction of its narrative from antiquity to the present day. Through a selective but justified approach within the proposed theme, we capture the journey of this term changed in meaning over time. By its very nature, man is essentially dialogical, a fundamental attribute that responds to the need for connection. Because of this characteristic, human beings construct integrative stories about life and the world for their own experiences, which they bring with them in their interaction with others. In an increasingly complex reality, with strong globalization trends, the need to adapt to a shared common locus that crosses the barriers of cultural determinism becomes a desideratum. Intercultural dialogue can be based on sharing and respecting different identity stories, starting from an understanding of the self to an understanding of the other. Similarities and differences between people, which may at some point impose limits on the understanding of the other, can be recovered in a narrative way. Semnification can be justified in the same way, thus constituting a space in which meanings, drawn from a context in which information appears in the form of a story, can become communicating vessels between the self and the other.

Keywords: identity, dialogue, interculturality

Dacă ne întoarcem din nou într-o scurtă incursiune în Antichitate, în vremea stoicismului imperial, în perioada împăratului roman Marcus Aurelius din dinastia Antoninilor, cândva în ultimii 200 de ani înaintea erei noastre, ce vom descoperi? Mărturiile despre Marcul Aurelius și opera lui îl recomandă ca pe unul dintre ultimii filosofi stoici. Singura lucrare pe care a scris-o, în limba greacă, cu titlul *Gânduri către sine însuși,* este o serie de exerciții propuse ca „tehnici ale sinelui". Este mai precis formularea preocupării lui cu privire la creionarea unei perspective veridice asupra propriei persoane, prin modificarea discursului interior. Pentru aceasta, lua în calcul necesitatea meditației, a stăpânirii de sine, a evaluării asupra conștiinței personale. Vedem la el că narativul poveștii este un produs rezultat dintr-o analiză interioară, și expune posibilitatea nu doar de a crea, ci și de a schimba ori ajusta, în timp, discursul interior.

În filosofia stoică existau trei principii care trebuiau aplicate, pe care le întâlnim tratate în opera lui Marcus Aurelius. Primul constă în atitudinea subiectului, care dorește să instituie ordine în propria gândire (prin examinare, sortare), determinând în acest mod raportul individului cu sine însuși (prin procesele aplicate la nivelul facultății de gândire și judecată). Al doilea presupune orientarea atenției spre raporturile interumane, care are în plan principal preocuparea subiectului de a demonstra un comportament activ întru binele și dreptatea neamului omenesc. Ultimul principiu, cel de-al treilea, se bazează pe acceptarea legilor universale, față de care individul nu manifestă împotrivire, ci le privește cu bucurie, alegând să-și asume propriul rol în sistemul din care face parte, prin acțiuni morale, drepte (în acord cu legile universale, nu împotriva lor).[1]

Partizan viziunii stoice, împăratul roman vede ca punct final, în această cale anevoioasă propusă întru obținerea rezultatului vizat, o *transformare* a sinelui, care constă în schimbarea viziunii asupra sinelui. O filosofie propusă, mai degrabă, ca mod de viață, nu

[1] Marcus Aurelius Antoninus, *Gânduri către sine însuşi*, Bucureşti, Humanitas, 2013, p. 9.

doar ca sistem teoretic, în concepția lui Marcus Aurelius.[2] Filosofii stoici sunt primii recunoscuți pentru interesul lor în tratarea sinelui și a percepției de sine.

Dar cum arată lumea noastră astăzi și ce posibilități de construire a vieții ființei umane propune? Sub semnul interogației filosofice, deschidem calea spre o cunoaștere mai profundă a temei de reflecție propuse. Schimbarea este constanta cea mai evidentă, caracteristică lumii noastre de acum, căreia vrem să îi facem față. Dacă enumerăm câteva dintre schimbările cu care ne confruntăm în ultimele decade, constatăm următoarele: comunicarea pe glob a devenit instantanee, paseismul nu este o opțiune în niciun domeniu, cotiturile pe care le trăim ne concentrează atenția pe nevoia identificării unor răspunsuri noi. Ce rămâne uman în oameni, dincolo de tabloul complex conturat astăzi?

Viața *posibilă* în societatea actuală este punctul din care continuăm discuția noastră, căci ea este cea care ne oferă tema de reflecție necesară pentru conturarea unor răspunsuri (funcționale), adaptate realității imediate. Trăim în vremuri de tranziție de la spațiul analogic la cel digital. În ultimele două decade evoluția rapidă a tehnologiei a impus noi instrumente de lucru în plan profesional în aproape toate domeniile, iar acestea au ajuns să aibă un impact considerabil și să fie accesibile și în plan personal. Suntem deja la revoluția industrială 4.0. Avem spații virtuale de stocare, în care sunt depozitate date. De la informațiile de care avem nevoie legate de timpul probabil, la nevoi de informare specifice pentru diverse teme științifice de cercetare, putem identifica platforme care vin în întâmpinarea nevoilor noastre de informare. Sursele sunt variate și prezente într-o gamă bogată de stiluri, pentru toate gusturile și nevoile, dar în multitudinea de informații ajungem în aproape impasul de a face diferența clară între adevăr și fals, între realitate și ficțiune. Într-o Europă profund consumeristă, a lucrurilor efemere, noile obiceiuri de consum create se transformă deja în *tradiție,* și ajung să ne influențeze profund chiar și viața relațională.

Ființa umană este singura care a reușit să-și extindă raza de acțiune a comunicării dincolo ce limitele posibile ale condiției fizice. Noile tehnologii schimbă profund spațiul public, iar procesului de comunicare, de asemenea, îi servesc noi unelte digitale. În același timp, accesibilitatea mediilor digitale fac pentru oameni posibilă circulația conținuturilor informaționale fără granițe, fapt ce a dus la apariția infodemiei, un bombardament informațional constant asupra ființei umane. Hiperconectivitatea este un factor distructiv și perturbator în același timp. Impactul tehnologizării oferă posibilitatea ființei umane de a crea și distribui conținut informațional despre orice, oricine, dar și despre sine, printre toate celelalte posibilități. Asistăm, totodată, pe fondul acestor schimbări la hiperpersonalizarea conținuturilor la care persoana este expusă în mediile digitale, accesând platformele disponibile, care vin ca un răspuns al alegerilor individului la un moment dat. Așa numita amprentă digitală servește prin algoritmii care guvernează spațiul virtual, pentru a oferi conținut fragmentat, la care persoana știe să reacționeze. În același timp, suntem expuși la informații nefiltrate, informații greșite, care circulă cu ușurință în spațiile noastre virtuale create și pe care e greu să le discernem corespunzător de prea multe ori.

Dacă în agora atenianã, pentru a asculta un discurs era necesar ca atât oratorul, cât și publicul să fie prezenți fizic în același spațiu, în aceste noi „spații”, produse de tehnologia actuală, aceasta nu mai este o condiție obligatorie care trebuie îndeplinită. Conectarea de la distanță, atât în direct (cu prezența virtuală a oratorului și a publicului), cât și în momente asincronice, în acord cu prioritățile și posibilitățile audienței, a condus la accesibilizarea conținuturile create și distribuite gratuit sau contra cost pentru public. Stăpânirea complexității vieții în secolul XXI ridică întrebări filosofice pentru care avem nevoie de răspunsuri racordate la posibilitățile imediate, la propunerea de acțiuni pragmatice, care să fie practicate întru trăirea vieții cu sens.

[2] *Ibidem.*

Fakenews și *deepfake* sunt probleme cu care ne confruntăm în acest spațiu care a devenit o prelungire a realității noastre. Sincretismul între spațiul digital și cel analogic a devenit atât de puternic, încât mintea conștientă, prin ușurința cu care poate face trecerea de la unul la celălalt, ajunge să le perceapă nediferențiat – ca realitate și adevăr. Erorile cognitive (*cognitive bias)* sunt des exploatate în mediul virtual pentru a influența opinii și decizii, pentru a persuada în forme diferite și cu scopuri multiple, așa cum le explică pe larg Alina Bârgăoanu în lucrările sale.

De multe ori întâlnim în aceste procese comunicaționale prezentă narativitatea, sub forma povestirii, care servește atât scopuri organizaționale, cât și scopuri personale. Procesul de negociere al adevărurilor este, în cazul spațiului virtual, un rezultat nu doar al părților umane, ci și al intervenției algoritmilor care creează un *locus* adaptat condițiilor noastre, bazate pe alegerile constante pe care le facem în mediul virtual, așa cum menționam anterior. Vedem cum asistăm la parametrizarea impusă de filtrul acestora în construirea unei realități personale, după gustul și asemănarea noastră. Cum pot influența aceste schimbări adaptarea noastră la o realitate parțial-artificial creată? Putem vorbi aici despre un potențial pericol de incapacitate umană de adaptare la modul de relaționare nemijlocit de tehnologie. Sunt aceste medii vase comunicante între indivizi? Facilitează sau, în fond, îngreunează *procesele* umane rezultate din interacțiune, pe care le putem numi dialog, relaționare ș.a.m.d.?

Trăsătura omului dialogic se manifestă independent de epocă, iar nevoile de bază ale acestuia rămân neschimbate. Complexitatea este noutatea epocii, care impune dialogul și presupune relația între indivizi cu istoric cultural distinct și opțiuni foarte variante în ceea ce privește modul de a-și trăi viața. Înainte de a ne pune întrebări și a găsi răspunsuri care vizează construirea narativului comun, ar fi bine să începem prin a ne pune întrebări a căror răspunsuri vizează construirea narativului individual, pentru a înțelege cine suntem noi și în ce fel suntem diferiți de ceilalți, alături de care putem construi o poveste comună. În primul rând, avem nevoie de identificarea elementelor specifice care pot compune povestea identitară a individului, ca mai apoi să putem identifica răspunsuri despre felul în care putem gestiona diferențele - care pot să se interpună între indivizi cu identități diferite.

Mișcările contemporane de globalizare și localizare (ori glocalizare) pot duce la o schimbare a modurilor de autoreprezentare ale individului postmodern. Jocul interior între unicitate și similaritate a devenit foarte complex. Diferențele dintre noi și ceilalți, prin ceilalți ne referim aici la persoane dintr-o cultură diferită de a noastră, pot fi multe, uneori evidente sau mai puțin evidente. Scopul nostru este de a înțelege concret ce anume presupun aceste diferențe, pentru a găsi puntea spre un dialog armonios, ținând seama de perspectivele diferite de ale noastre. Dar, în același timp, e nevoie de o precauție, așa cum spune Julian Baggini, deoarece ,,cunoașterea celorlalți necesită evitarea dublului pericol de a supraestima lucrurile pe care le avem în comun și pe cele care ne despart. […] Dacă presupunem prematur că putem vedea lucrurile din perspectiva celorlalți, am putea sfârși observându-le doar ca o simplă variațiune a propriului nostru mod de a gândi. […] Cum arată ele (lucrurile-adăugirea mea) pentru alții care se simt acasă într-un anumit peisaj mental", aceasta este cu adevărat provocarea.[3]

Conceptul de identitate s-a conturat la Martin Luther, în timpul reformei protestante, fiind de proveniență occidentală, chiar dacă s-a răspândit ulterior pe tot globul. El este legat direct de autenticitate, care vizează eul lăuntric și formele lui posibile de manifestare, și lasă accentul să cadă pe acesta în detrimentul eului exterior. Acel eu interior mai este recunoscut și ca ființa lăuntrică a omului. Martin Luther și-a dezvoltat viziunea pornind de la versetul biblic din Romani 10:10, care spune că „prin credința din inimă se capătă neprihănirea". Educația teologică pe care a primit-o nu se potrivea până la capăt cu vederile lui, iar el

[3] Julian Baggini, *Cum gândește lumea,* București, Litera, 2021, p. 17-18.

încerca să descopere acea verigă lipsă din ceea ce se propovăduia în teologia epocii. El a identificat natura dual a omului, prețuind mai mult eul lăuntric decât pe cel exterior, această doctrină provocând o schimbare majoră în creștinism și direcția pe care acesta a dezvoltat-o (în ceea ce cunoaștem a fi protestantismul), fiind și prima Reformă importantă recunoscută în creștinism. Contextul în care pentru Martin Luther avea relevanță cel mai mult conceptul identității a fost cel religios. Acest fapt a creat premisele necesare unei transformări a termenului în mai multe sensuri, îndreptându-se spre conturarea unei viziuni moderne. Dialectica dintre *formum internun* și *forum externum,* schimbând paradigma, de la omul unidimensional, la omul bidimensional, își găsește aici rădăcinile.

Un individ, două foruri este un concept cu origini îndepărtate și legături cu creștinismul, chiar dacă astăzi uzanța termenilor *forum internum* și *forum externum,* așa cum erau denumiți, este folosită diferit de înțelesul primar, despre care detaliază și Alin Fumurescu în lucrarea sa.[4] Pornind de la accepțiunea primară, termenii au evoluat, iar ,,prin *forum internum* înțeleg acel spațiu în care individul se caracterizează prin autenticitate și autonomie (în sensul etimologic al celui care-și dă singur legi, *auto-nomos),* iar prin *forum externum,* acela în care unicitatea individului este asigurată de apartenența acestuia la o *universitas*".[5] Această ambivalență a omului nu trebuie să îngreuneze modul lui de viață, ci să dea o claritate, în urma conștientizării, a modului în care cele două foruri pot constitui întregul identitar, fără a scinda, ci a le înțelege în relație cu jocul dintre unicitate și similaritate, prezent în ambele foruri. Echilibrul dintre cele două poate fi afectat, așa cum s-a întâmplat în societățile din Franța și Anglia, atingând apogeul în secolul al XIII-lea, prin dezvoltarea individualismului centripet (în cazul primeia) și a individualismului centrifug (în cazul celei de-a doua). ,,Numesc <<individualism centripet >> acea formă de individualism care favorizează *forum internum* și <<individualism centrifug>> acela care se concentrează pe *forum externum.*" [6]

Potrivit lui Charles Taylor, identitatea ,,este parte a marii tranziții subiective a culturii moderne, o nouă formă de interioritate în care ne regăsim ca ființe profunde."[7] După creionarea teoriilor lui Rousseau, Hegel și alți precursori/întemeietori ai gândirii moderne, înțelegem că ,,eul lăuntric nu era doar o chestiune de reflecție personală; libertatea sa trebuia înscrisă în legi și drepturi."[8]

Termenul identitate este popularizat în anii '50 de către psihologul Erik H. Erikson, care, pornind de la cercetările sale psihanalitice, introduce noțiunea de identitate plecând de la conștiința identității interioare.[9] Politica identitară capătă sens în anii '80 -'90, fiind circumscrisă politicilor culturale din acei ani. Identificăm unul din sensurile cuvântului, și anume cel pe care Fukuyama alege să îl folosească ca unghi de abordare al problematicii, fiind în același timp termenul cheie al demersului său în volumul *Identitate*. El vede deci că ,,identitatea provine, în primul rând, din distincția dintre sinele lăuntric și lumea exterioară, cu reguli sociale și norme care nu recunosc adevărata valoare sau demnitatea sinelui.[…] numai în epoca modernă a prins ideea că adevăratul sine lăuntric are valoare intrinsecă […] nu sinele trebuie obligat să se conformeze regulilor sociale, ci societatea este cea care trebuie să se schimbe."[10] Identitatea are diferite sensuri astăzi, dar între toate perspectivele

[4] Alin Fumurescu, *Compromisul*: *o istorie politică și filozofică,* București, Humanitas, 2019, p. 183-193.
[5] *Ibidem,* p. 184.
[6] *Ibidem,* p. 190.
[7] Charles Taylor, *The Ethics of Autenticity,* Harvard University Press, Cambridge, MA, 1992, p. 26 *apud* Francis Fukuyama, *Identitate,* București, Humanitas, 2022, p. 50.
[8] Francis Fukuyama, *Identitate,* București, Humanitas, 2022, p. 59.
[9] Erik H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus,* Frankfurt am Main, 1973, p. 124-125 *apud* Andrei Marga, *Cotitura culturală: consecințe filosofice ale tranziției*, Cluj-Napoca, Cluj University Press, 2004, p. 566-567.
[10] Francis Fukuyama, *op. cit.,* București, Humanitas, 2022, p. 26.

identitare se pot găsi punți care le unesc, sau mai precis, întregesc perspectiva, ca rezultat al abordărilor diferite.

Pluralismul cultural și interculturalitatea sunt teme centrale în discursul public de astăzi. Atât societal, cât și științific, această realitatea, de care nu putem să nu ținem cont, încurajează îndeosebi specialiștii științelor socio-umane să construiască răspunsuri pentru buna relaționare a oamenilor pe toate planurile sociale. Moștenirea culturală intangibilă este baza din care se desprinde identitatea culturală cu regulile, normele și valorile pe care le presupune. Aici putem discerce, pornind de la moștenirea culturală, între societăți colectiviste și individualiste. Aceste diferențe au un impact direct asupra modurilor propuse în construirea narativului identitar al ființei umane.

În *Schița unei fenomenologii responsive,* Bernhard Waldenfels dedică o atenție deosebită interculturalității, și explică cum, de pildă, câmpul semantic al unei limbi poate îngrădi dezvoltarea unui concept, nefiind accesibili în altă limbă termeni care să permită diferențierea. El explică termenul german *Andersheit* și *Fremdheit,* încercând să evidențieze că alteritatea nu înseamnă de fapt a fi altfel. Chestiunea alterității, spune autorul, ,,e tratată ca *question of the other* sau ca *question de l'Autre".*[11]

Interesant de urmărit este cum limbajul și limitele lui impun anumite standarde în conceperea mesajului despre *sine* și despre *celălalt*. Cum exprimarea unui aspect al realității poate îmbrăca forme diferite datorită construcțiilor lingvistice care pot fi formulate în jurul acestuia. Povestirea nu poate funcționa decât în cadrele impuse de limbaj. Fiecare limbă, la rândul ei, dispune de posibilități multiple de a creiona povestea, înainte de a o transmite mai departe. Construcțiile posibile în cadrul limbajului au legătură cu substratul cultural pe care acesta îl deservește. Apare ideea comprehensiunii mesajului în relație cu toate limitările pe care le impune limbajul și totodată cu sensurile multiple vehiculate în cadrul limbajului. Prin comunicare sub forma povestirii, ca demers al cunoașterii și înțelegerii *de sine* și al comprehensiunii *celuilalt,* se evidențiază utilizarea limbajului ca demers ontologic. De aceea, o privire atentă din perspectiva filosofiei interculturale asupra chestiunii este în mod evident necesară.

Din perspectiva filosofiei interculturale, ne vom concentra atenția în continuare asupra culturii construită prin intermediul cuvântului, deci narativ, într-un spațiu lingvistic, specific uman, prin discurs, sub forma povestirii. Se cere de acum o armonizare a diferențelor și o înțelegere a propriei persoane, în contextul complex și foarte variat în care am ajuns să trăim ca ființe umane și sociale, în culturile pe care le-am construit și cu care intrăm în contact.

Cultura este concept cheie în antropologie, în particular, și în științele sociale, în general. Istoric, cuvântul provine din latinescul *colere,* cu sens de a cultiva, a construi, a planta. Rezumând într-o formă concisă, spune Alin Gavreliuc, ,,*cultura este implicitul social*. Cultura constă, așadar, în acel ansamblu de tipare valorice și atitudinale esențiale care fundamentează comportamentele sociale *funcționale* și care e transmis intergenerațional, prin agenții specifici de socializare."[12]

Dintre componentele culturii menţionăm, fără a detalia, componenta cognitivă (formată din cunoaşterea populară, cunoaşterea ştiinţifică şi credinţe), componenta normativă (care se referă la ansamblul de reguli pe baza cărora se consideră că oamenii, în interiorul acelei culturi, ar trebui să acţioneze - normele sociale, tradiţionale, obiceiurile, legile şi valorile) şi componenta simbolică (care are în centrul său *semnul* constituit din *semnificant* şi *semnificat)*.[13] Toate aceste componente exprimă un punct de vedere colectiv, care impune existenţa unei frontiere în raport cu *celălalt.* Raporturile culturale în cadrul

[11] Bernhard Waldenfels, *Schița unei fenomenologii responsive,* Giurgiu, Editura Pelican, 2006, p. 69.
[12] Alin Gavreliuc, *Psihologie interculturală,* Iași, Polirom, 2011, p. 25.
[13] Achim Mihu, *Antropologia culturală,* Cluj-Napoca, Dacia, 2002, p. 91-100.

anumitor frontiere implică exprimarea unei mărci identitare specifice.[14] Toate acestea își găsesc fundamentul în forme constituite narativ, purtătoare de semnificații.

Cultura înglobează, la rândul ei, aspecte ce pot fi tratate și ca subiecte separate, dar care puse împreună constituite ceea ce putem numi, combinat cu particularitățile individuale, identitatea personală. Amintim aici etnicitatea, religia, rasa, naționalitatea, vârsta, statutul economic și social, educația, generația căreia îi aparține persoana. Dacă alegem să gândim cum se manifestă în om fuziunea dintre toate aceste elemente, putem să ne imaginăm un *iceberg* cultural, în care avem așa-numita cultură de adâncime (*deep culture*) și cultură de suprafață (*surface culture*). Toate aceste caracteristici în cultura de adâncime iau forma unor stiluri și reguli specifice de comunicare, a unor convingeri legate de relațiile sociale (privind manierele, prietenia, frumusețea etc.), a unor concepte de viață privind trecutul, prezentul și viitorul, rolurile sociale, atitudini față de autoritate, persoane în vârstă, luări de decizii, muncă și așa mai departe. La suprafața *iceberg*-ului, toate acestea îmbracă forme variate, manifestându-se prin limbaj, gastronomie, arte, literatură, jocuri, modă etc.

Filosofia interculturală, definită ca şi concept în anii ’80, îşi are originile în zonele vorbitoare de limbă germană din Europa şi atrage atenţia asupra necesităţii de a integra celelalte culturi într-o gândire filosofică, fără a ne limita la eurocentrism. Filosofii acestei gândiri punctează importanţa unei comunicări şi colaborări cu celelalte culturi. ,,Interculturalitatea se diferențiază de multiculturalitate și transculturalitate prin existența unei *identități culturale* având referințe mai mult sau mai puțin stabile, nu neapărat fixe.”[15]

Din punctul de vedere al filosofiei interculturale, trebuie să discutăm și din care unghi privim această temă, din care tradiție de gândire provine perspectiva noastră asupra vieții și a lumii, deoarece filosofia comparată (studiul a două sau mai multe tradiții de gândire) ne învață că există diferențe consistente asupra modului în care putem aborda aceeași temă. ,,Nu poate exista o perspectivă de nicăieri sau de pretutindeni: orice perspectivă trebuie să fie de undeva”, spune Baggini.[16]

Dificultatea și constrângerea în același timp, așa cum o identifică și Waldenfels, constă tocmai în faptul că ,,nu există un loc situat dincolo de diferitele culturi care să ne permită o privire de ansamblu neîngrădită și nepartizană. Ca europeni putem să evadăm la fel de puțin din propria cultură pe cât putem evada din corpul sau din limba proprie”.[17]

De ce este importantă interculturalitatea ca punct de pornire pentru înțelegerea de sine? Ori, putem pune întrebarea și invers, fiind la fel de validă în contextul creat. De ce este importantă înțelegerea de sine, ca punct de pornire în înțelegerea interculturalității? Omul dialogic nu poate comunica în primul rând decât în interiorul propriei culturi, ca mai apoi să poată articula un narativ fucțional în afara sistemului narativ-nativ, propriu/particular. Omul dialogic, prin comunicarea cu *celălalt* poate înțelege mai bine cine este el. Eu nu pot înțelege ce este specific la mine, fără a mă pune în relație, comparativ, cu ce e specific la *celălalt*. Există o relație reciprocă de interdependență. Altfel spus, povestea *sinelui* (narativul personal) influențează interacțiunea cu povestea *celuilalt* (narativul intercultural al omului dialogic) în modurile posibile pe care o poate produce întâlnirea interculturală. Înțelegerea fenomenului identității este acum un rezultat al confluenței dintre un set de variabile greu de controlat.

Julian Baggini consemnează: ,,Călătoria mea filosofică m-a convins și că nu ne putem înțelege pe noi înșine dacă nu îi înțelegem pe ceilalți. […] Pe măsură ce lumea devine

[14] Monica Spiridon, *Cum poţi să fii român?*, Craiova, Scrisul Românesc, 2006, p. 23 .
[15] Codruța Simionescu, *Mediere și filosofie (inter)culturală,* Timişoara, Editura Universității de Vest, 2020, p. 72.
[16] Julian Baggini, *op. cit.,* București, Litera, 2021, p. 67.
[17] Bernhard Waldenfels, *op. cit.,* Giurgiu, Editura Pelican, 2006, p. 67.

tot mai mică această formă de autoînțelegere este esențială. Dacă vrem ca, în cazul culturilor, să vorbim mai degrabă despre o întâlnire, nu despre o ciocnire, atunci trebuie să înțelegem nu doar în ce fel sunt ceilalți diferiți de noi, ci și cum suntem noi diferiți de aceștia."[18]

Identitatea politică este parte din macrosistemul care influențează constituirea identității personale. „Identitatea poate fi întruchipată în legi și instituții formale care dictează, de exemplu, ceea ce sistemul educativ îi va învăța pe copii despre trecutul lor sau despre ceea ce va fi considerată limba națională oficială. Dar identitatea națională se extinde și pe tărâmul culturii și valorilor. Este formată din poveștile pe care oamenii le spun despre ei înșiși: de unde au venit, ce sărbătoresc, amintirile lor istorice împărtășite, de ce este nevoie pentru a deveni un membru autentic al comunității."[19] Diversitatea de care ne bucurăm astăzi în lumea contemporană a devenit o realitate cotidiană. Modurile diferite de a gândi și a acționa pot fi și motorul pentru inovație în societate, dacă alegem să urmărim și să numim una dintre oportunitățile create.

Diversitatea stârnește curiozitatea și în același timp dezvoltă perspective mai ample asupra modului în care alegem să ne trăim viața și să ne creionăm propria identitate, în termenii și locurile în care aceasta poate fi întregită. Imigrația la nivel global aduce noi provocări, față de care statele gazdă sunt nevoite să dezvolte strategii pentru a le traversa, fără a periclita ori eroda identități culturale bine definite. Vedem cum ideologiile, care nu sunt altceva decât constructe narative, sunt poveștile care stau la baza construirii sensului și evoluției oamenilor la nivel societal. Ne putem astfel întoarce la ceea ce Aristotel numea discurs persuasiv, prin povești care promit.

Ernst Cassirer, în cartea sa *Eseu despre om,* explică schimbarea de perspectivă pe care Platon a propus-o maximei *„cunoaşte-te pe tine însuţi".* Fenomenele care ni se întâmplă, în experiența individuală, sunt foarte variate, contradictorii și complicate. „Omul nu trebuie studiat în viața lui individuală și în viața lui politică și socială. Natura umană, în concepția lui Platon, este ca un text dificil a cărui semnificație trebuie să fie descifrată de filosofie", dar, spune autorul, „filosofia nu ne poate da o teorie satisfăcătoare despre om pînă ce nu va dezvolta o teorie statului. Natura omului este scrisă cu litere mari în natura statului".[64] Chiar dacă nu se rezumă la aceasta, nu putem neglija rolul statului și formele pe care le îmbracă, ca un alt indicator circumscris temei noastre.

Începând cu anii '30, specialiștii în psihologie au început să se întrebe tot mai mult despre impactul pe care îl au valorile sociale și sistemele politice în ceea ce privește condiționarea comportamentului uman. Psihologia interculturală s-a impus astfel ca o direcție de cercetare „preocupată de explorarea identității <<celuilalt>>, pentru a descoperi variații psihologice care lipsesc dintr-o anumită experiență culturală limitată"[20], așa cum specifică Alin Gavreliuc în volumul său *Psihologie interculturală,* având pe lângă aceasta și alte două ținte majore. Pe de o parte, deprinderea abilității de a testa ipoteze teoretice și proceduri de intervenție practică în alte contexte culturale, iar pe cealaltă parte, intenția de a generaliza o psihologie validă într-o arie culturală largă. „Psihologia interculturală ne învață să ne debarasăm de <<adevărurile elementare>>, <<evidente>>, pentru a le privi într-o perspectivă diferită, proaspătă, a <<celuilalt diferit>>."[21] Particularitățile fiecărui individ, precum valori, atitudini, abilități, comportamente, alte caracteristici personale constituie premisele unor *predispoziții comunicative,* care configurează fiecare interacțiune verbală.

[18] Julian Baggini, *op. cit.,* București, Litera, 2021, p. 17.
[19] Rogers M. Smith, *Political Peoplehood: The Roles of Values, Interests, and Identities,* University of Chicago Press, Chicago, 2015 *apud* Francis Fukuyama, *op. cit.,* București, Humanitas, 2022, p. 147.
[20] Alin Gavreliuc, *op. cit.,* Iași, Polirom, 2011, p. 23.
[21] *Ibidem,* p. 24.

Identitatea socială, în schimb, ,,desemnează conștiința individului de apartenență la diverse grupuri”[76]. În ceea ce priveste relație dintre cele două, spune Andra Șerbănescu, ele interacționează, doar că ,,principala dimensiune de variație culturală, individualism/colectivism, se reflectă în planul identității personale ca opoziție între idiocentrism și alocentrism.[22]

Identitatea culturală, spune aceeași autoare, se constituie din identitatea personală și identitatea socială. Ea definește identitatea personală ca ,,suma tuturor cunoștințelor și percepțiilor despre sine ale unei persoane, incluzând atribute (caracteristici) fizice, psihice, sociale, modelate de atitudinile, obiceiurile, credințele, ideile persoanei respective. Părți importante ale identității personale, fără a se confunda cu aceasta, sunt imginea de sine, respectul de sine și conștiința de sine. […] Identitatea personală este o sumă a unor identități parțiale, activate în funcție de context”.[23]

Un punct care nu poate fi neglijat îl ocupă contextul, deoarece acesta conține deja elemente care particularizează interacțiunea, iar în cazul abordării interculturale, diferențele identificabile în contexte diferite trebuie înțelese și gestionate. O abordare potrivită în acest sens este cea pragmatică, deoarece filosofia pragmatică are un spectru larg de aplicații, care include și filosofia limbajului și lingvistica – de care ne folosim ca o bază pentru a constitui narativul. Așa cum Gheorghe Clitan explică în lucrarea sa *Gândire critică,* putem vorbi despre o triplă contextualizare a acțiunilor cognitive și a credințelor care o însoțesc. Primul, contextul epistemic-cognitiv, vizează cunoașterea de fundal (*background knowledge* – acea cunoaștere procedurală tacită). În acest caz rolul cel mai important este atribuit cogniției. Al doilea, contextul ostensiv-indexical, cuprinde la rândul lui situația observațională ,,acțiunea și limbajul în care se desfășoară un anumit comportament epistemologic și la care respectivul comportament se referă de regulă în mod tacit, uneori chiar incomplet”. Al treilea, contextul practic-normativ, este cel asupra căruia ,,pragmatismul tradițional și-a restrâns atenția, referindu-se la scopurile și intențiile teoriilor sau metodelor științifice și privindu-le ca pe niște mijloace necesare finalizării activității cognitive.[24]

Conform aceluiași autor, ,,singura condiție pentru ca ceva să devină context este ca acel ceva să influențeze rețeaua credințelor de care dispunem în sensul <<creșterii numărului credințelor care se adaugă sau se scad la rețea>>. Apariția contextelor noi odată cu schimbarea credințelor a fost numită <<recontextualizare>>.”[25] La rândul lor, contextele pot fi împărțite în două genuri: cele prin care dobândim noi seturi de credințe pentru propoziții existente anterior în repertoriul nostru, și cele prin care dobândim credințe noi față de propoziții noi.

Într-o lume care devine tot mai mică, interconexiunea propusă prin intermediul tehnologiei facilitează viteza răspândirii informației și vedem cum aceasta circulă nestingherită de la un capăt al pământului la celălalt, într-un timp nesperat de scurt (în alte vremuri). Ne dăm seama că pentru a scrie povestea identitară este absolut necesar să ținem seama de perspectiva filosofiei interculturale. Înainte de a înțelege cine suntem în relație cu ceilalți, avem nevoie să înțelegem cum sunt ei diferiți în relație cu propriul nostru sistem de gândire. Fiecare dintre noi se poziţionează în relaţie cu știința, cunoaşterea şi viziunea despre lume şi viaţă conform modelului cultural pe care l-au împărtăşit predecesorii din bucăţica noastră de lume. Fără pretenţii de obiectivitate excesivă, ne asumăm specificitatea, şi gândim şi acţionăm în termenii culturii şi civilizaţiei noastre.

Andrei Marga, în lucrarea sa *Cotitura culturală: consecințe filosofice ale tranziției,* dedică un capitol conceptului de identitate, așa cum îl regăsim în complexa societate a

[22] Andra Șerbănescu, *Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți,* Iași, Polirom, 2007, p. 168.
[23] *Ibidem,* p. 162.
[24] Gheorghe Clitan, *Gândire critică: micromonografie,* Timișoara, Eurobit, 2003, p. 12-13.
[25] *Ibidem,* p. 13.

modernității. ,,Astăzi este bine întemeiată teoria multiplelor identități trăite efectiv de indivizi în societățile actuale. Individul trăiește o identitate profesională, o identitate locală, o identitate civică, o identitate politică, o identitate națională și alte identități, în funcție de interacțiunile în care se află și de conștientizarea de sine."[26]

Concluzionăm prin a spune că cercetarea aspectelor care vizează *cunoașterea de sine,* în scopul recunoașterii mărcilor identitare proprii, și curiozitatea manifestată față de *celălalt*, cu scopul conștientizării și respectării diferențelor, sunt temeliile necesare pentru armonizarea perspectivelor diferite pe care le trăim alături de semenii noștri, în lumea globalizată a secolului XXI. Fiecare sistem funcționează după ,,propriile povești", iar Paul Ricoeur spune că viața poată fi echivalată cu povestirile pe care le spunem despre ea. Identitatea se constituie narativ, atât la nivel individual, cât și la nivel colectiv (de pildă, la nivelul națiunii), prin ceea ce tot Ricoeur spune că ar fi unitatea dintre istorie și ficțiune. Acestea două din urmă întruchipează trecutul și viitorul. Ca element specific al narativității, intriga asigură medierea între permanență și schimbare. ,,Identitatea presupune permanența de-a lungul timpului, dar o permanență deschisă la schimbările eului, așadar o identitate dinamică, având natura intrigii."[27] Identificăm povestea (storytelling-ul) drept punte de legătură în acest scop, deoarece în țesăturile dintre povești se poate stabili dialogul propus.

[26] Andrei Marga, *Cotitura culturală: consecințe filosofice ale tranziției,* Cluj-Napoca, Cluj University Press, 2004, p. 568.
[27] Paul Ricoeur, *Narrative Identity*, în *Philosophy Today*, 35:1 (1991: Spring), p. 73.

BIBLIOGRAPHY

Aurelius, Marcus, *Gânduri către sine însuși*, București, Humanitas, 2013.

Baggini, Julian, *Cum gândește lumea: o istorie globală a filosofie,* București, Litera, 2021.

Clitan, Gheorghe, *Gândire critică: micromonografie*, Timișoara, Eurobit, 2003.

Fukuyama, Francis, *Identitate: nevoia de demnitate și politica resentimentului,* București, Humanitas, 2022.

Fumurescu, Alin, *Compromisul: o istorie politică și filozofică*, București, Humanitas, 2019.

Gavreliuc, Alin, *Psihologie interculturală*, Iași, Polirom, 2011.

Marga, Andrei, *Cotitura culturală: consecințe filosofice ale tranziției*, Cluj-Napoca, Cluj University Press, 2004.

Mihu, Achim, *Antropologie culturală*, Cluj-Napoca, Dacia, 2002.

Ricoeur, Paul, *Narrative Identity,* in *Philosophy Today*, 35:1 (1991: Spring)

Șerbănescu, Andra, *Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți: prin labirintul culturilor*, Iași, Polirom, 2007.

Simionescu, Codruța-Diana, *Mediere și filosofie (inter)culturală,* Timișoara, Editura Universității de Vest, 2020.

Spiridon, Monica, *Cum poți să fii român?*, Craiova, Scrisul Românesc, 2006.

Waldenfels, Bernhard, *Schița unei fenomenologii responsive*, Giurgiu, Editura Pelican, 2006.